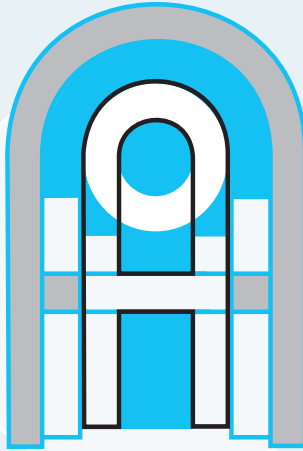


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



**ЗБОРНІК НАВУКОВЫХ ПРАЦ
АКАДЭМІІ
ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ
АДУКАЦЫІ**

Выпуск 19

2021

Мінск

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

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 19

МІНСК ♦ АПА
2021

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. В. 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.
3-41 Вып. 19 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ;
ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2021. – 554 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> Моделирование процесса развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования в процессе непрерывного повышения квалификации	10
<i>Адамов Е. К.</i> К вопросу о сущности понятия «Конкурентоспособность личности учащегося»	27
<i>Берёзко Д. В.</i> Применение педагогических технологий в процессе формирования социокультурной компетентности студентов юридических специальностей.....	38
<i>Бітчанка С. М.</i> Выхаваўчае значэнне школьнай гістарычнай адукацыі ў дачыненні да развіцця асобы вучняў.....	49
<i>Бітчанка С. М.</i> Патрабаванні да вучэбна-гістарычнай літаратуры ў рэцэнзіях міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі	67
<i>Бровко И. Н.</i> Методическая служба учреждения образования: к уточнению и конкретизации объема понятия.....	84
<i>Вельченко С. А.</i> Использование полипарадигмального подхода при обучении параллельному программированию студентов университета	96
<i>Володин И. И.</i> Психологическая готовность будущих священнослужителей к взаимодействию с учреждениями образования Республики Беларусь.....	107
<i>Вязгина В. И.</i> Способы развития методической грамотности педагогов в сфере воспитания.....	118
<i>Ганич Е. В., Лопатик Т. А.</i> Развитие коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста	136
<i>Гладкая В. В.</i> Концептуальные основания совершенствования содержательной и организационно-методической сторон процесса повышения квалификации учителей при ориентире на формирование функциональной грамотности обучающихся	144
<i>Гудзенко Л. Г.</i> Становление профессионального самоопределения личности на стадии адепта	159

<i>Дударев А. Н.</i> Довузовская подготовка в системе непрерывного образования от школы к университету (на материале биологии) ...	169
<i>Ерманок В. А.</i> Педагогическая поддержка развития функциональной грамотности представителей детских и молодежных общественных объединений в области туризма и краеведения	181
<i>Залыгина Н. А.</i> Факторы результативности педагогической поддержки первичных организаций ОО «Белорусского республиканского союза молодежи» в учреждениях общего среднего образования	195
<i>Запрудский Н. И.</i> Проблема формирования креативной компетентности педагогических кадров в процессе повышения их квалификации	209
<i>Кондрашова В. О.</i> Стил ь отношения родителей к ребенку как фактор профилактики инфантилизации	222
<i>Кулик В. С.</i> Современная образовательная среда и направления ее совершенствования	233
<i>Лаврентьева Н. Л.</i> Концептуальные основания и механизмы организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования	252
<i>Мармулевская М. Ю.</i> Формирование социального интеллекта у студентов как важная педагогическая проблема	269
<i>Мельник О. А.</i> С овладающее поведение как механизм развития личности в разных культурно-экологических условиях жизнедеятельности	282
<i>Микелевич Е. Б.</i> Личностные детерминанты достижения баланса между работой и личной жизнью	294
<i>Минова М. Е.</i> Концептуальные аспекты духовно-нравственного воспитания обучающихся	303
<i>Минова М. Е.</i> Педагогическая поддержка развития лидерских способностей членов общественного объединения «Белорусская республиканская пионерская организация»	316

<i>Николаенко Г. И., Таяновская И. В.</i> Коммуникативная компетенция педагога: оценочный компонент реализации	328
<i>Прохоров Д. И.</i> История и перспективы развития системы повышения квалификации педагогических работников.....	345
<i>Реут В. Г.</i> Методы оценивания в управлении профессиональным развитием педагогических работников.....	360
<i>Свередюк Е. В.</i> Методы оценки уровня счастья: международный опыт исследования благополучия и качества жизни	372
<i>Семак В. И.</i> Причины, обуславливающие использование интернет-контента для влияния на сознание личности.....	395
<i>Сементовская В. В.</i> Системно-деятельностный подход как методологическая основа реализации графической подготовки учащихся учреждений среднего специального образования на основе использования облачных технологий	409
<i>Сергейко С. А.</i> Трансформация идеи самореализации личности: исторические и современные подходы и модели	420
<i>Смирнова Н. В., Ладысюк С. С., Шаповалова О. В.</i> Модель организации деятельности педагогов-психологов по психологическому сопровождению процесса адаптации первоклассников к обучению	437
<i>Смирнова Н. В., Осипова Е. А., Чайковская М. В.</i> Сопровождение процесса психологической адаптации учащихся 5-х классов к обучению в средней школе: организация деятельности педагогов-психологов.....	456
<i>Смык А. А.</i> Профессиональное самосознание: подходы к сущности понятия.....	471
<i>Совостюк Т. А., Перережко И. Р.</i> Формирование коммуникативных навыков как основы биоэтической культуры студента в системе высшего медицинского образования.....	486
<i>Трухановіч М. Э.</i> Гатоўнасць педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту: структура і змястоўнае нападўненне.....	497

<i>Усенова А. К.</i> Технологические аспекты формирования межнациональной толерантности студенческой молодежи.....	512
<i>Чунослова И. С.</i> Ключевые аспекты формирования профессиональной речи будущих педагогов	523
<i>Шашок В. Н.</i> Акмеологические тенденции совершенствования дополнительного образования педагогических работников в целях раскрытия их личностно-профессионального потенциала.....	532
<i>Шилова С. Д., Паюк И. И.</i> Состояние здоровья студенческой молодежи как медико-педагогическая проблема.....	545

Contents

<i>Abramchik S. A.</i> Modeling the process of development of preschool teachers' research competence in the process of continuous professional development	10
<i>Adamov E. K.</i> On the question of the essence of the concept of «Competitiveness of the student's personality».....	27
<i>Biarozka D. V.</i> Application of pedagogical technologies in the process of sociocultural competence formation of legal specialties students.....	38
<i>Bitchanka S. M.</i> The educational significance of school historical education in relation to the development of the personality of students.....	49
<i>Bitchanka S. M.</i> Requirements for educational and historical literature in the reviews of the ministry of public education of the Russian Empire.....	67
<i>Brovko I. N.</i> Methodical service of an educational institution: to clarification and specification of the scope of the conception.....	84
<i>Velchenko S. A.</i> The use of a multi-paradigm approach in teaching parallel programming to university students	96
<i>Volodin I. I.</i> Psychological readiness of future clergymen for interaction with educational institutions of the Republic of Belarus.....	107
<i>Viazgina V. I.</i> Ways of development of methodological literacy of teachers in the sphere of education.....	118
<i>Ganich E. V., Lopatik T. A.</i> Development of communicative skills in children of younger preschool age	136
<i>Gladkaya V. V.</i> Conceptual framework for improving the content and organizational-methodological aspects of the process of improving the qualifications of teachers with a focus on the formation of functional literacy of students.....	144
<i>Hudzenka L. H.</i> Features of professional self-determination of the individual at the adept stage	159
<i>Dudarev A. N.</i> Pre-university training in the system of lifelong education from school to university (on the material of biology).....	169

<i>Yermanok V. A.</i> Pedagogical support for the development of functional literacy of representatives of children's and youth public associations in the fields of tourism and local history	181
<i>Zalygina N. A.</i> Factors of effectiveness of pedagogical support of primary organizations of the public association «Belarusian republican youth union» in institutions of general secondary education.....	195
<i>Zaprudsky N. I.</i> The problem of the formation of creative competence of teaching staff in the process of improving their qualifications	209
<i>Kondrashova V. O.</i> The relation of parents to children style as a factor of prevention of the infantilization	222
<i>Kulik V. S.</i> Current educational environment and the directions of its improvement	233
<i>Lavrentieva N. L.</i> Conceptual foundations and mechanisms of organization of the ensemble self-educational activity of teachers in the institution of education.....	252
<i>Marmulevskaya M. Y.</i> Formation of social intelligence of students as an important pedagogical problem	269
<i>Melnik V. A.</i> Coping behaviour as a mechanism for personal development in different cultural and ecological contexts	282
<i>Mikelevich A. B.</i> Personal determinants of achieving work-life balance	294
<i>Minova M. E.</i> Conceptual aspects of spiritual and moral education of students.....	303
<i>Minova M. E.</i> Pedagogical support for leadership development of members of the public association «Belarusian republican pioneer organization»	316
<i>Nikolayenko G. I., Tayanovskaya I. V.</i> Communicative competence of the teacher: evaluative implementation component	328
<i>Prokhorov D. I.</i> History and prospects for the development of the system of advancing the qualification of pedagogical workers	345
<i>Reut V. G.</i> Assessment methods in professional development management of pedagogical workers	360

<i>Sveredyuk E. V.</i> Methods for assessing the level of happiness: international experience in the study of well-being and quality of life	372
<i>Semak V. I.</i> The reasons causing the use of the internet content to influence the consciousness of personality.....	395
<i>Sementovskaya V. V.</i> System-activity approach as a methodological basis for the implementation of graphic training on the usage-based cloud technologies for students of secondary specialized education institutions	409
<i>Sergeyko S. A.</i> Transformation of the idea of self-realization of the personality: historical and modern approaches and models	420
<i>Smirnova N. V., Ladysiuk S. S, Shapavalava V. U.</i> Organization model of psychologists on psychological support of adaptation of firstgraders to learning	437
<i>Smirnova N. V., Osipava A. A., Chaikovskaya M. U.</i> Support of the process of psychological adaptation of 5th classes pupils to learning in secondary school: organization of the activities of educational psychologists	456
<i>Smyk A. A.</i> Professional self-awareness: approaches to defining the essence of the concept	471
<i>Sovostyuk T. A., Pererezhko I. R.</i> Formation of communicative skills as a basis of student's bioethical culture in the system of higher medical education	486
<i>Trukhanovich M. E.</i> Readiness of teachers for national-language education of preschool children: structure, components and content	497
<i>Ussenova A. K.</i> Technological aspects of the formation of interethnic tolerance of students	512
<i>Chunosava I. S.</i> The main aspects of future teachers professional speech formation	523
<i>Shashok V. N.</i> Acmeological trends of improving additional education of pedagogical workers in purpose of finding out their personal and professional potential	532
<i>Shilova S. D., Payuk I. I.</i> Student youth health state as a medical and pedagogical problem.....	545

УДК 378.046.4

С. А. АБРАМЧИК,

соискатель кафедры современных методик и технологий образования

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

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

В статье актуализируется проблема развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования. Предложена структурно-функциональная модель процесса развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования в системе повышения квалификации. Определены методологические подходы, принципы, условия реализации модели.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, воспитатели дошкольного образования, модель развития исследовательской компетентности, система повышения квалификации.

Одним из планируемых результатов реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь в ближайшие годы в направлении совершенствования образовательной деятельности является «подготовка современного педагога-исследователя, обладающего актуальными профессиональными и личностными компетенциями, развитым проектным мышлением для обеспечения устойчивого развития национальной системы образования» [1].

Компетентностный, исследовательский подход к организации образовательного процесса в системе повышения квалификации является ответом на изменение современной социокультурной ситуации в нашем обществе. Среди наиболее востребованных компетентностей в педагогической профессии все активнее заявляет о себе исследовательская компетентность (далее – ИК).

Особую значимость ИК имеет в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Образовательный стандарт дошкольного образования ставит перед воспитателями дошкольного

образования задачи обеспечения лично ориентированного взаимодействия с воспитанниками, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, формирования 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. Смена образовательной парадигмы в деятельности воспитателя дошкольного образования актуализирует такие профессионально-личностные качества, как умение приспосабливаться к быстро меняющимся условиям, осваивать новые эффективные педагогические технологии, анализировать собственную педагогическую деятельность, видеть проблемы, находить нестандартные решения новых профессиональных задач.

ИК воспитателя дошкольного образования можно обозначить как составляющую профессиональной компетентности, представляющую собой совокупность личностных качеств (готовность и способность к исследовательской деятельности, ценностное отношение к ней, способность лично и профессионально самореализовываться), методологических знаний, умений организовывать исследовательскую деятельность на уровне технологии для решения профессиональных задач и развития исследовательской активности воспитанников.

Изучение места и роли ИК в составе профессиональных компетентностей воспитателя дошкольного образования показало, 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.

ИК практикующих педагогов развивается и совершенствуется в процессе непрерывного повышения квалификации. Современные реалии развития образования таковы, что данный процесс должен осуществляться практически одновременно в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых, и в образова-

тельной среде учреждения, в котором работает педагог, и в среде неформального профессионального педагогического общения.

В системе повышения квалификации сегодня недостаточно прослеживается направленность на развитие ИК воспитателей дошкольного образования. Это связано и с отсутствием образовательных программ, направленных на развитие данной компетентности, и с недостаточно реформированной системой методической работы в учреждении дошкольного образования с точки зрения создания условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов, саморазвития, профессиональной самореализации педагогов, и с недостаточностью форм неформального профессионального педагогического общения, стимулирующего и поддерживающего исследовательскую педагогическую практику.

Сказанное позволяет сделать вывод, что развитие ИК воспитателей дошкольного образования в условиях современной реальности – важная задача системы повышения квалификации на всех ее этапах и уровнях. Эффективным средством проектирования процесса развития ИК воспитателей дошкольного образования в системе повышения квалификации является структурно-функциональная модель.

Предлагаемая модель развития ИК воспитателей дошкольного образования в процессе непрерывного повышения квалификации (далее – модель) направлена на повышение уровня ИК педагогов, что даст им возможность более качественно решать профессиональные задачи, которые ставит государство и общество перед системой дошкольного образования на современном этапе. Модель прежде всего опирается на результаты исследований понятия ИК с позиций следующих *методологических подходов*: аксиологического (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, М. С. Яницкий), системного (М. А. Данилов, В. Н. Садовский, А. Г. Кузнецова и др.), компетентностного (Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, В. И. Байденко и др.), средового (А. Г. Калашников, В. А. Ясвин, М. М. Князев, Ю. С. Песоцкий), андрогогического (А. А. Вербицкий, С. И. Змеев, И. А. Колесникова и др.).

Аксиологический аспект ИК играет решающую роль в ее развитии. Отмечая важность ценностного компонента, Дж. Равен писал: «Никто не будет тратить силы на проявление инициативы, если

цель, ради которой он работает, не представляет для него большой ценности» [5]. Ценностное отношение педагога к исследовательской деятельности проявляется в активной исследовательской позиции, которая представляет собой готовность и стремление к самостоятельной исследовательской деятельности, ценностное отношение к процессу познания и экспериментирования, творческий способ решения проблем. Активная исследовательская позиция «выступает как система мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности и к себе как ее субъекту» [6]. Процесс развития ИК – это целостный процесс движения педагога в сторону субъектности, т. е. встраивание индивидуальной траектории исследовательского саморазвития, изменение мотивационно-ценностных отношений к действительности. Основными характеристиками субъектности являются:

- связь со смысложизненными ориентирами и ценностями;
- активная ориентировка в материале научно-исследовательского характера;
- осознание структуры исследовательской деятельности, исследовательских качеств, этапов становления и развития исследовательской компетентности;
- инициатива, самостоятельное целеполагание;
- планирование, реализация исследовательского замысла;
- осознанная саморегуляция, самодетерминация и самостоятельность;
- настроенность на исследовательское саморазвитие, основой которого выступает осуществление исследовательской деятельности [6].

Реализация данной модели направлена на развитие активной исследовательской позиции воспитателя дошкольного образования, являющейся своеобразным сплавом профессиональных и жизненных ценностей педагога, его стремления достичь определённых вершин в профессии, желания самореализоваться.

С позиций *системного* подхода развитие ИК реализуется как целостный взаимосвязанный процесс профессионального развития педагога, все элементы которого должны максимально стимулировать проявление исследовательской компетентности его личности. ИК с данных позиций рассматривается как система, включающая

совокупность компонентов, многообразных связей и взаимодействий между ними, образующих в совокупности единое целое. Признаками ИК с точки зрения системного подхода являются: наличие разнообразных исследовательских умений с установкой на их саморазвитие, вариативное управление действиями, самоконтроль и самооценка результатов.

Исходя из положений *компетентностного* подхода ИК педагога рассматривается через совокупность определенных компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активирующихся в деятельности. С позиций компетентностного подхода воспитатель дошкольного образования – это специалист, обладающий активной исследовательской позицией, методологическими знаниями, умениями организовать исследовательскую деятельность на уровне технологии для решения профессиональных задач и развития исследовательской активности воспитанников.

С точки зрения *средового* подхода модель развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования в процессе непрерывного повышения квалификации базируется на такой организации процесса повышения квалификации педагогов, при которой:

- обучающийся воспринимается как человек, находящийся в непрерывном взаимодействии с образовательной средой, что позволяет ему своим поведением изменять и строить эту среду;
- образовательная среда трактуется как сложная социальная система, характеризующаяся целостностью, связностью, структурированностью;
- образовательный процесс строится на принципах эффективной образовательной практики продуктивного способа включения обучающегося в среду [3].

Механизмы реализации данной модели основываются на условиях, обеспечивающих эффективность развития ИК воспитателей дошкольного образования, разработанных в соответствии с компонентами образовательной среды (табл. 1) [7].

Таблица 1. Условия, обеспечивающие эффективность развития ИК воспитателей дошкольного образования

Компоненты образовательной среды	Условия
Содержательный	– Актуальность содержания образования для развития личности и профессиональной деятельности педагога; – интегративный подход к содержанию образования; – открытость содержания образования для изменения, включения в содержание актуальных проблем
Методический	– Свобода выбора образовательного маршрута педагогом; – разнообразие обучающих методических средств; – акцент на диалогическое общение
Коммуникативный	– Взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников; – преобладающее позитивное настроение всех участников; – участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса

Разработанная модель учитывает современные требования, принципы особенности процесса непрерывного образования взрослых (педагогов) с позиций *андрагогического* подхода. В частности, преподаватель рассматривается как: специалист в области андрагогике, эксперт в области технологий образования взрослых, модератор, соавтор педагогических проектов, тьютор, организатор совместной деятельности, рефлексии, фасилитатор, обеспечивающий методическое, педагогическое, психологическое сопровождение образовательного процесса. Проектирование образовательного процесса и конструирование его технологий и содержания базируются на идеях деятельностной парадигмы. Андрагогический подход в непрерывном образовании основывается на отличительных признаках взрослого обучающегося:

- обладает установкой на самореализацию, самоуправление, саморазвитие;
- имеет индивидуальные образовательные потребности;

– является равноправным субъектом образовательного процесса на всех этапах повышения квалификации [2].

Учебный процесс образования взрослых строится на основе технологий, обусловленных принципами личностно ориентированной образовательной парадигмы. Внедряемая модель развития ИК воспитателей дошкольного образования строится на основных принципах обучения взрослых: самоопределения, самостоятельности, совместной деятельности, индивидуализации обучения, развития образовательных потребностей педагогов, осознанности обучения, рефлексии.

Ведущая идея заключается в том, что развитие ИК воспитателя дошкольного образования в процессе непрерывного образования приведет к совершенствованию образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, которое будет выражаться в реализации на более высоком качественном уровне системно-деятельностного подхода : проектирование и организация образовательного процесса, в котором системообразующим элементом являются соответствующие возрасту виды детской деятельности (общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность и др.), воспитанник как субъект обучения и воспитания занимает активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития его личности; личностно ориентированного (создание условий для развития личности воспитанника в ее целостности, уникальности и автономности, открывающих возможности для его позитивной социализации; обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с возможностями, способностями и потребностями воспитанников); компетентностного (нацеленность на формирование ключевых компетенций, усиление практической ориентированности деятельности воспитанников) [4].

Предлагаемая модель основывается на понимании того, что в настоящее время процесс непрерывного повышения квалификации педагога осуществляется в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред – учреждения дошкольного образования, в котором педагог непосредственно работает, дополнительного образования взрослых, профессиональной социокультурной среды

(профессионального сообщества, информационной сети и др.). Активное взаимодействие с различными профессиональными средами способствует личностному и профессиональному развитию специалиста [7].

Данная модель объединяет возможности образовательной среды, в которую попадает педагог при освоении образовательной программы повышения квалификации, целью которой является развитие исследовательской компетентности на уровне учреждения дополнительного образования взрослых и исследовательской образовательной среды в учреждении дошкольного образования, созданной в рамках методической работы.

Разработанная модель представляет собой систему структурно-функциональных блоков, состоящих из совокупности элементов: мотивационно-целевой, определяющий цель; содержательный, отражающий смысл, вкладываемый в реализацию намеченной цели; технико-реализационный (этапы, способы, педагогические условия); контрольно-результатирующий (результат, критерии и уровни его оценки); рефлексивный (критический анализ, осмысление и корректировка осуществляемой деятельности на каждом из этапов на основе полученных результатов).

Цель: развитие ИК воспитателей дошкольного образования.

Содержанием реализации модели является:

- развитие ценностного отношения к своей профессии, способности находить в осуществлении профессиональной деятельности значимый для себя смысл, самоутверждаться и саморазвиваться в профессии (ценностный компонент ИК);
- развитие активной исследовательской позиции, познавательных интересов и способностей, стремления к творческой самореализации в осуществляемой профессиональной деятельности (мотивационный компонент ИК);
- совершенствование уровня знаний (предметных, психолого-педагогических, методологических), необходимых и достаточных для осуществления исследовательской деятельности в целях решения профессиональных задач, организации познавательно-исследовательской деятельности воспитанников (теоретико-методологический компонент ИК);

– совершенствование системы исследовательских умений и навыков, необходимых для осуществления исследовательской деятельности и проектирования ее результатов в образовательный процесс учреждения дошкольного образования (технологический компонент ИК);

– развитие способности к критическому анализу, осмыслению и оценке по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту для ее эффективности, развитие мыслительных процессов, чуткости к противоречиям (оценочно-рефлективный компонент ИК).

Технико-реализационный блок модели предполагает непрерывный образовательный процесс, протекающий в образовательных средах учреждения дополнительного образования взрослых, учреждении дошкольного образования. Данные структурно-функциональные блоки взаимодополняют друг друга, являясь необходимыми компонентами системы. Педагог, прошедший обучение в учреждении дополнительного образования взрослых, должен обязательно попасть в соответствующую исследовательскую образовательную среду учреждения дошкольного образования, иначе полученные знания, сформированные компетенции не смогут полноценно реализоваться в профессиональной деятельности. В то же время развитие исследовательской компетентности исключительно в рамках учреждения не может считаться достаточным, так как выше уже было обозначено, что в современных условиях достичь наилучшего результата в профессиональной подготовке педагогических работников можно при условии взаимодействия с различными образовательными средами.

Данный процесс будет эффективен при соблюдении определенных педагогических условий:

– включенность в педагогическое исследование в процессе решения профессиональных педагогических задач, что позволяет освоить технологию исследовательской деятельности;

– создание открытого образовательного пространства (совокупность формального, неформального и информального образования, самообразования);

- формирование субъектной позиции педагога как автора собственной индивидуальной траектории профессионального развития;
- использование разнообразных форм и методов обучения педагогов.

Реализация образовательного процесса в рамках системы повышения квалификации воспитателей дошкольного образования обеспечивается системой принципов:

- принцип единства личностного и профессионального развития воспитателя дошкольного образования;
- принцип создания исследовательской образовательной среды;
- принцип сочетания самообразования и педагогической поддержки исследовательской деятельности педагога;
- принцип одновременности процесса собственной исследовательской деятельности в рамках решения педагогических задач и руководства проектно-исследовательской деятельностью воспитанников.

Система форм и методов реализации технологического компонента модели предполагает включение педагога в исследовательскую деятельность в различных ее формах, освоение основных этапов исследовательского поиска и отражает компонентный состав ИК.

Контрольно-результатирующий компонент модели включает в себя проведение входной, промежуточной и итоговой диагностики развития ИК на каждом из уровней (учреждение дополнительного образования взрослых, учреждение дошкольного образования). В качестве механизма контроля и оценки процесса развития ИК определены критерии, позволяющие определить ценностное отношение к профессии, стремление к саморазвитию, отношение к исследовательской деятельности, теоретико-методологическую готовность к исследовательской деятельности, исследовательские умения, рефлексивные умения воспитателя дошкольного образования (табл. 2).

Таблица 2. Критерии исследовательской компетентности

Компоненты	Критерии и показатели	Инструментарий
Ценностный	Аксиологический: ценностное отношение к своей профессии, осознание	Опросник «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного

Окончание таблицы 2

	значимости собственной профессиональной деятельности, желание самореализоваться, самоутвердиться в профессии	воспитателя дошкольного образования» (модернизированная анкета А. Д. Сыздыкбаевой), проективная методика А. Д. Сыздыкбаевой «Портрет современного воспитателя дошкольного образования»
Мотивационный	Мотивационный: активная исследовательская позиция, стремление к творческой самореализации в осуществляемой профессиональной деятельности	Модернизированная анкета Н. А. Шамельхановой «Отношение воспитателя дошкольного образования к исследовательской компетентности», методика В. И. Зверевой, Н. В. Немовой «Оценка уровня готовности педагога к развитию»
Теоретико-методологический	Когнитивный: овладение методологическими знаниями для осуществления исследовательской деятельности	Методика самооценки теоретико-методологической готовности воспитателя дошкольного образования к исследовательской деятельности (модернизированная методика Ю. В. Рындиной)
Технологический	Деятельностный: овладение исследовательскими умениями и навыками, необходимыми для осуществления исследовательской деятельности и проектирования ее результатов в образовательный процесс учреждения дошкольного образования	Методика самооценки исследовательских и творческих умений (автор Ю. В. Рындина), решение исследовательских профессиональных задач, изучение продуктов деятельности педагога
Рефлексивный	Контрольно-оценочный: способность к критическому анализу, осмыслению и оценке по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту в целях ее эффективности	Методика самооценки рефлексивных умений (А. Д. Сыздыкбаева)

Предполагается, что итоговая диагностика позволит выявить приращение качественных показателей данной компетентности на основе соответствующих уровневых характеристик.

Ситуативно-интуитивный уровень характеризуется отсутствием интереса и мотивации к исследовательской деятельности в рамках решения профессиональных задач; отсутствие стремления к саморазвитию, профессиональной самореализации; теоретико-методологические знания педагога отрывочные, бессистемные. Исследовательские умения не сформированы, проявляются в деятельности неосознанно. Не умеет организовать познавательно-исследовательскую деятельность воспитанников в соответствии с требованиями. Не владеет рефлексивным анализом собственной исследовательской деятельности.

Нормативный характеризуется невысокой мотивацией к исследовательской деятельности, к саморазвитию и самореализации в профессии. Теоретико-методологические знания не систематизированы. Развиты лишь отдельные виды исследовательских умений, отмечается репродуктивный характер их проявления, в том числе и при организации различных форм познавательно-исследовательской деятельности детей. Не всегда способен к рефлексивному анализу собственной исследовательской деятельности.

Активно-поисковый характеризуется устойчивым интересом воспитателя дошкольного образования к педагогическим исследованиям, стремлением к саморазвитию, профессиональной самореализации. Средний уровень теоретико-методологических знаний, осознание необходимости их расширения для достижения положительных результатов в профессиональной деятельности. Исследовательские умения сформированы на достаточном уровне. Умеет грамотно в соответствии с методическими требованиями организовать различные формы познавательно-исследовательской деятельности воспитанников в соответствии с их возрастными возможностями. Способен рефлексивно осмыслить исследовательскую деятельность, собственное исследовательское саморазвитие.

Креативный уровень характеризуется высоким уровнем мотивации к профессиональной, в том числе исследовательской деятельности, к саморазвитию, профессиональной самореализации. Владеет теоретико-методологическими знаниями, постоянно их расширяет и обновляет. Проявляет активность и самостоятельность в использовании новых знаний. Исследовательские умения сформированы на высоком уровне. Умеет методически грамотно, творчески

организовать различные формы познавательно-исследовательской деятельности детей. Умеет объективно анализировать и оценивать предполагаемые результаты исследовательской деятельности.

Рефлексивный компонент модели связан с анализом условий, создаваемых в системе повышения квалификации для реализации исследовательской позиции слушателей в деятельности, развития рефлексивных умений. Кроме того, рефлексия предполагает анализ использования полученных образовательных результатов слушателями в профессиональной деятельности, в том числе в рамках различных форм (конференция, фестиваль педагогического мастерства, обобщение педагогического опыта и др.) трансляции и обмена эффективным педагогическим опытом.

Продемонстрируем возможность реализации модели на примере повышения квалификации воспитателей дошкольного образования «Проектная и исследовательская деятельность в учреждении дошкольного образования» на уровне *регионального института развития образования*¹.

Содержание такого рода образовательной программы направлено на формирование ценностного, мотивационного, теоретико-методологического, технологического, рефлексивного компонентов исследовательской компетентности воспитателя дошкольного образования. Цель достигается посредством реализации комплекса задач:

- совершенствовать представления слушателей о сущности исследовательской, проектной деятельности и ее значении в профессии воспитателя дошкольного образования (ценностный, мотивационный компоненты);
- углублять, систематизировать знания об исследовательской деятельности воспитателя дошкольного образования, об особенностях проектно-исследовательской деятельности воспитанников учреждения дошкольного образования (теоретико-методологический компонент);
- развивать умения использовать технологию проектной, исследовательской деятельности в решении профессиональных задач (технологический компонент);

¹ Данная образовательная программа была апробирована на базе ГУО «Гродненский областной институт развития образования». В эксперименте приняли участие 50 человек.

– развивать рефлексивные умения слушателей (рефлексивный компонент).

Учебная программа содержит четыре модуля: «Ориентационно-информационный», «Роль и место педагогического исследования в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования», «Организация исследовательской деятельности воспитанников учреждения дошкольного образования», «Проектирование в деятельности воспитателя дошкольного образования» и реализуется в системе дистанционного обучения на обучающей платформе Moodle, что позволяет в большей степени реализовать требование поддержки самостоятельной учебно-исследовательской деятельности слушателей с эффективными способами сопровождения данного процесса.

Большая часть учебных тем осваивается слушателями в режиме дистанционного обучения, обеспеченного соответствующими учебными материалами. В заочной (дистанционной) форме используются практические и тестовые задания, управляемая самостоятельная работа, в том числе исследовательская, мониторинг и др. Часть программы, реализуемая в форме аудиторного занятия, предусматривает оптимальное сочетание лекционных занятий с практическими, основанными на широком применении интерактивных форм освоения учебного материала, использования примеров и педагогических ситуаций из собственного опыта слушателей. Для достижения наилучших образовательных результатов применяются также круглый стол, деловая игра.

В результате освоения образовательной программы повышения квалификации слушатели будут знать:

– теоретические основы организации и осуществления педагогического исследования;

– психолого-педагогические аспекты организации исследовательской деятельности воспитанников;

– требования учебной программы дошкольного образования к условиям, формам, методам организации познавательно-исследовательской деятельности детей;

– основные подходы к применению проектной технологии в профессиональной деятельности;

уметь:

- организовывать, проводить педагогическое исследование и применять его результаты для повышения качества дошкольного образования;
- эффективно применять методы организации детского исследования в работе с детьми дошкольного возраста;
- организовывать и реализовывать педагогический проект;
- организовывать проектную деятельность воспитанников в целях реализации задач учебной программы дошкольного образования.

Проведение входной и итоговой диагностики не выявило слушателей с ситуативно-интуитивным уровнем развития ИК, что свидетельствует об обладании воспитателями дошкольного образования данной компетентностью в той или иной мере. Положительная динамика в развитии ИК диагностирована у всех педагогов. Наиболее существенно изменился показатель ценностного, мотивационного отношения к исследовательской деятельности, уровень теоретико-методологической готовности, рефлексивных умений. Одновременно показатель готовности к саморазвитию практически не изменился. Такие методы диагностики, как наблюдение, анализ продуктов исследовательской деятельности педагогов, показали, что уровень развития технологического (деятельностного) компонента ИК изменился незначительно.

Полученные результаты доказывают необходимость продолжения развития исследовательской компетентности педагогов в учреждении дошкольного образования в рамках методической работы.

Реализация модели *на уровне учреждения дошкольного образования* предполагает поэтапную реализацию программы мероприятий в рамках методической работы:

1. Ценностно-мотивационный этап. Организация методических мероприятий, направленных на переоценку педагогом взглядов о своей позиции в образовательном процессе, самоопределение траектории профессионального саморазвития, осознание значимости исследовательской компетентности, необходимости ее развития.

2. Теоретико-методологический этап. Освоение алгоритма анализа педагогической ситуации и постановки, проектирования решения педагогической задачи. Методическое сопровождение

исследовательской деятельности педагогов, целью которого является ликвидация имеющихся дефицитов предметных, методологических знаний, развития исследовательских умений. Организация самостоятельной исследовательской практики педагогов (педагогические проекты как форма вовлечения педагогов в исследовательскую деятельность, самообразование, организация деятельности творческих, проблемных групп, обобщение педагогического опыта).

3. Рефлексивно-оценочный этап. Анализ результатов исследовательской деятельности, выявление степени достижения поставленных целей, определение новых. Трансляция опыта исследовательской деятельности на конференциях, конкурсах педагогического мастерства как внутри учреждения дошкольного образования, так и на других уровнях, в рамках сетевого взаимодействия.

Таким образом, разработанная модель развития ИК воспитателей дошкольного образования позволяет целенаправленно, системно организовывать образовательный процесс в рамках системы повышения квалификации, направленный на развитие ИК воспитателей дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Республики Беларусь, 13 мая 2021 г., № 366 // Нац. образоват. портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/06/konceptsiya-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 29.11.2021.
2. Копылова, А. В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов [Электронный ресурс] / А. В. Копылова // Науч. электрон. б-ка «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-andragogicheskogo-podhoda-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogo>. – Дата доступа: 29.11.2021.
3. Менг, Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе [Электронный ресурс] / Т. В. Менг // Науч. электрон. б-ка «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovyy-podhod-k-organizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa-v-sovremennom-vuze>. – Дата доступа: 15.03.2021.
4. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ.

- Беларусь, 15 августа 2019 г., № 137 // Нац. образоват. портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/10/obraz-standart-doshk-2019-rus.pdf>. – Дата доступа: 02.06.2020.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Электронный ресурс] / Дж. Равен // LibKing. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/sci-/sci-culture/365199-8-dzhon-raven-kompetentnost-v-sovremennom-obshchestve.html#book>. – Дата доступа: 10.12.2021.
 6. Рындина, Ю. В. Становление и развитие исследовательской компетентности студентов педвузов как целостный процесс [Электронный ресурс] / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/53/7000/>. – Дата доступа: 15.03.2021.
 7. Тарасов, С. В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория [Электронный ресурс] / С. В. Тарасов // Науч. электрон. б-ка «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-sotsiokulturnaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya>. – Дата доступа: 15.03.2021.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

S. A. ABRAMCHIK,
Applicant of the Department of Modern Methods
and Technologies of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

Summary

MODELING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS' RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article actualizes the problem of developing the research competence of preschool educators. A structural-functional model of the development of research competence of preschool educators in the system of advanced training is proposed. Methodological approaches, principles, conditions for the implementation of the model are determined.

Keywords: research competence, preschool educators, model for the development of research competence, advanced training system.

УДК 37 + 159.9

Е. К. АДАМОВ,

соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ»

В статье обосновывается значимость понятия «конкурентоспособность личности учащегося», раскрываются его сущностные характеристики, определяются подходы к анализу и разработке модели конкурентоспособности личности учащегося.

Ключевые слова: понятие конкурентоспособности и конкурентоспособной личности учащегося, социально и профессионально значимые качества личности, модель конкурентоспособности личности учащегося.

Современная система образования, основной задачей которой является передача большого объема знаний, постепенно перестает удовлетворять запросы общества в целом и отдельно взятого человека в частности. Выпускники учреждений образования, как высшего, так и общего среднего, обнаруживают, что для осуществления профессиональной деятельности и карьерного роста требуются не только знания, но и наличие определенных качеств личности.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает в первую очередь отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания [3]. Для постиндустриального общества характерны несколько иные закономерности трудовой деятельности, связанные с различными компонентами ее осуществления. К таким закономерностям следует отнести:

- рост умственной активности;
- обработка большого объема информации и решения комплексных проблем;

- неопределенность функций, вероятностный характер достижения целей;
- неопределенность времени и места осуществления деятельности, трудность дифференциации сфер деятельности;
- необходимость «включения» механизмов самоорганизации;
- возрастание каналов профессиональной коммуникации и др. [9].

Индивидуальные особенности специалиста, желающего устроиться на работу, оцениваются потенциальным работодателем как наиболее важные. Современного работодателя интересуют коммуникабельность, инициативность, умение работать в команде, принимать самостоятельные решения, перестраивать свои идеи под воздействием быстро изменяющихся условий.

На смену приходит понимание образования как достояния личности, средства ее самореализации в жизни, построения личной карьеры. А это изменяет цели, мотивы, нормы, цели, формы, методы учения и роль педагога [7].

По мнению Л. М. Митиной [5], цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда, развить у учащихся потребность в самоизменении, заинтересованность в знаниях-трансформациях, психологических знаниях, знаниях-инструменте, которые позволят обрести этнокультурную идентичность и эмоционально-нравственное отношение к жизни. При этом ключевыми задачами выступают ценностные ориентации, направленные не только на мотивы конкретно-экономического порядка (доходы, прибыль, уровень собственного благополучия и т. д.), но и учитывающие в качестве приоритетных мотивы гуманистического характера (человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и т. д.).

Рынок труда диктует условия, при которых наиболее актуальными в воспитательной работе, проводимой в учреждениях образования, становится формирование таких качеств, как:

- компетентность;
- гибкость;
- творческая активность;
- ответственность;
- мобильность мышления;

- потребность и готовность к реализации своих возможностей;
- стремление к сотрудничеству;
- готовность к преодолению трудностей и т. д.

Совокупность вышеназванных качеств способствует развитию конкурентоспособности личности [9]. Изначально само понятие «конкуренция» появилось в экономической литературе и связано с повышением производительности труда и качества оказываемых товаров и услуг, позволяющих добиться успеха в предпринимательской деятельности. Кроме этого, существует понятие «биологическая конкуренция» как одна из форм борьбы за существование. А так как на данном этапе становления цивилизации биологическую эволюцию сменила эволюция социальная, конкуренция приобретает резко выраженную социальную направленность.

Соревновательный характер конкуренции дал старт изучению свойств и качеств личности, о которых было сказано выше. Поэтому в психолого-педагогической литературе мы встречаем целый ряд работ, посвященных рассматриваемым характеристикам. К способностям (компетенциям) по вопросам конкуренции (профессиональной, социальной, личностной) можно отнести:

- способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям (П. М. Новиков, В. М. Зуев, С. В. Кульневич и др.);
- активность, толерантность, мобильность, настойчивость, целеустремленность, воля, сотрудничество как факторы конкурентоспособного взаимодействия (Л. А. Петровская, А. А. Кроник, А. Н. Леонтьев, Е. Л. Доценко, А. П. Памфилова и др.);
- способность к эффективному принятию решений (А. В. Карпов, В. С. Юкаев и др.);
- владение механизмами социализации, рефлексии (П. П. Савченко, А. А. Бодалев, Т. Г. Болдина, Ю. Н. Кулюткин, Т. М. Давыденко, С. Ю. Степанов, Е. В. Якимова, И. Н. Семенов и др.);
- мотивацию (О. С. Гребенюк, В. Г. Асеев, А. К. Маркова, Л. И. Божович и др.);
- способность к самооценке, самореализации, самоорганизации (В. И. Андреев, В. П. Лаврентьев, Л. А. Коростылева, Л. Г. Брылева, А. Ю. Ефремов, И. О. Мартынюк, Ю. М. Орлов, В. И. Муляр, М. И. Рожков и др.);

- синергизм (В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, Ю. И. Левин, Т. Г. Райкова, Д. И. Трубецков, и др.);
- интеллектуальность (Г. К. Паринаова, М. А. Холодная и др.);
- «творческий» (Е. В. Бондаревская, В. И. Андреев, Л. Г. Вяткини др.);
- самоактуализацию (К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Перл, Э. Шостром и др.);
- способность к самоутверждению и самообучению (К. Роджерс, Е. Мелибруда);
- жизненную успешность (В. Ф. Биркенбиль);
- «стратегию выигрыша» (М. Джеймс и др.);
- нацеленность на учебу и способность интенсивно трудиться (А. Н. Новиков и др.);
- профессиональное самоопределение (Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, В. А. Бодров, В. П. Зинченко, Е. И. Головаха, В. Г. Каташов, Е. А. Климов и др.);
- адаптационные способности (А. А. Реан);
- психологические аспекты победы в бизнесе и жизни (Е. Б. Попова) [9].

Данные характеристики личности в конечном счете составляют обобщенное понятие, характеризующее конкурентоспособную личность.

Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что данное понятие имеет разную интерпретацию даже внутри одного подхода (теории, концепции).

По мнению И. И. Шевченко [10], конкурентоспособность личности – это совокупность психологических и личностных изменений, происходящих в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень для творческого решения сложных задач в особых условиях, способность индивида к самоактуализации, признание личностной и социальной значимости, связанные с этим знания, убеждения, интересы, потребности, образ жизни.

По мнению В. И. Шаповалова [8], инновационная сущность категории «конкурентоспособность учащегося» заключается в том, что критерии конкурентоспособности являются системными (интегральными), характеризующими личность как саморазвива-

ющую систему, т. е. такую, которая может самостоятельно функционировать в конкурирующих условиях, успешно реализуя при этом заданную программу функционирования и добиваясь запланированных результатов. При этом роль предметных знаний, полученных в процессе обучения, и знаний в области социально-психологического развития, полученных в процессе воспитания, имеют одинаковую ценность для целостного образовательного процесса. В своем взаимодействии они образуют информационную образовательную базу, в которой подлинно гармоническое развитие личности становится наиболее вероятным. При этом показатель конкурентоспособности ученика может рассматриваться как критерий реализации единства обучения и воспитания в образовательном процессе.

В итоге конкурентоспособность – социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха, определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром.

В. И. Андреев [1] предлагает определение конкурентоспособной личности не как отдельного качества, а как интегральной характеристики, включающей в несколько свойств и особенностей личности:

- высокий уровень работоспособности;
- стремление к качественному конечному результату;
- стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности;
- творческое отношение к делу, труду;
- стремление к профессиональному самосовершенствованию;
- способность к принятию ответственных, порой рискованных решений;
- коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству;
- способность к быстрому освоению нового дела;
- способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

Кроме того, в современной психолого-педагогической науке и практике существует ряд методологически обоснованных и апро-

бированных источников управления формированием (развитием) конкурентоспособности:

– концепция развития и саморазвития конкурентоспособной личности (Ю. В. Андреева, В. И. Андреев, Э. Р. Хайрулина, Л. М. Митина, В. И. Шаповалов и др.);

– механизмы формирования конкурентоспособной личности (Л. М. Митина);

– психологические аспекты содержания понятий конкурентоспособной личности (А. С. Строилова);

– условия формирования конкурентоспособной личности (Ю. В. Андреева, И. В. Дарманская, Н. Н. Сидорова, Р. Я. Ахмешин и др.);

– критерии и уровни сформированности конкурентоспособности (Н. Н. Сидорова, Н. В. Фомин, С. Г. Светунькова и др.);

– формирование у учащихся качеств конкурентоспособной личности (Л. С. Шишкина);

– формирование конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза (Д. С. Котикова);

– формирование конкурентоспособной личности старшеклассника в поликультурной среде лица (В. И. Новикова);

– формирование конкурентоспособной личности учащегося в образовательном процессе школы (Е. Б. Сотникова).

Таким образом, современная модель конкурентоспособности включает следующие свойства личности учащегося [2]:

– осознание ценности целей и ценностных ориентаций;

– трудолюбие;

– творческое отношение к делу;

– способность к риску;

– независимость в принятии решений;

– способность быть лидером;

– способность к непрерывному саморазвитию;

– стремление к профессиональному росту;

– стремление к высокому качеству конечного продукта;

– стрессоустойчивость.

И. И. Шевченко [10] определяет структурную модель конкурентоспособности личности, которая включает:

– мотивационно-ценностный компонент, характеризующийся такими качествами, как нравственность, гуманность, сознательность, честность, отзывчивость. Процесс формирования данных качеств осуществляется во взаимосвязи потребностей, мотивов, установок, знаний, ценностей личности в самореализации;

– личностно-деятельностный компонент, включающий в себя качества целеустремленности, активности, плодотворности индивида, конкретизирует его предпочтение и желание, характеризуются позитивным отношением и стремлением личности в различных сферах жизнедеятельности;

– когнитивный компонент личности характеризуется такими критериями конкурентоспособности, как мобильность, принципиальность, креативность, и осуществляется во взаимосвязи деятельности с сознанием субъекта о самом себе, осознанием себя как высшей ценности, собственных индивидуальных особенностей, своих сильных сторон;

– социально-ролевой компонент содержит критерии толерантности, эмпатийности, солидарности, гибкости как основ конкурентоспособности личности, выработку индивидуальных взаимодействий с другими людьми в процессе совместной деятельности, умение создавать психологически комфортную атмосферу во взаимоотношениях, взаимодействии в социуме, способность находить оперативно нестандартные решения в сложных жизненных ситуациях;

– рефлексивный компонент характеризуется способностью личностью к самооценке, адекватному объективному осознанию себя в процессе жизнедеятельности, способности к самокритике, самоконтролю, самоанализу. Все структурные компоненты конкурентоспособности личности студентов составляют целостную, деятельностную систему, которая изменяется под воздействием объективных и субъективных факторов.

Говоря о понятии конкурентоспособной личности учащегося – выпускника учреждения общего среднего образования [6], можно выделить основные характеристики – слагаемые конкурентоспособной личности, формируемые на основе современного содержания образования. В основу данной модели заложены такие ведущие качества и свойства, как способность к творческому самораз-

виту и владение ключевыми компетентностями. Личностные характеристики могут быть объединены в блоки (уровни):

– процессов «самостроительства» личности, включающих самопознание, самообразование, профессиональное и личностное самоопределение, адекватную самооценку, самоорганизацию и самоконтроль, самоанализ, планирование и прогнозирование результатов собственной деятельности, нравственное самосовершенствование, способность к самореализации;

– культуры отношений, предполагающей осознание и принятие личностью общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, знание и уважение культуры своего народа; патриотизм, гражданскую позицию, правовую культуру, ориентацию на здоровый образ жизни, сбережение и укрепление здоровья;

– знаний, умений, компетентности, включающих грамотное и свободное владение устной и письменной речью, навыками общения на иностранном языке; умение устанавливать межпредметные связи и применять их для решения практических задач; владение информационными технологиями, умение работать со всеми видами информации; умение вступать в коммуникацию, соблюдая правила общения; умение жить и работать вместе с другими людьми, в трудовом коллективе, команде; способность к созданию собственного продукта, стремление к высокому результату своей деятельности;

– лидерства, основывающегося на способности самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них, инициативности, творческом подходе к делу, критическом мышлении, независимости суждений, решительности, способности быстро реагировать на изменение ситуации, гибкости, конструктивности в решении проблем, умении убеждать других и вести их за собой.

Таким образом, для подготовки выпускника учреждения общего среднего образования, подготовленного и востребованного на современном рынке труда, в модели конкурентоспособности необходимо учитывать три составляющие: профессиональную подготовку, психологическую готовность, социальную реализацию.

Профессиональная подготовка предполагает:

наличие знаний в определенной (специфической) области, непосредственно связанной с предполагаемой профессией;

наличие знаний, опосредованно связанных с выбранной профессией (например, знание иностранного языка, умение работать с информационными ресурсами и т. д.);

практические умения и навыки.

Психологическая готовность подразумевает развитие определенных личностных характеристик, позволяющих комфортно чувствовать себя в современном мире. По мнению Л. М. Митиной [5], психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная компетентность (профессиональная, коммуникативная), гибкость (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная) и направленность:

на интересы других людей: доверие, уважение, стремление к сотрудничеству;

себя, эта направленность связана с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере труда;

предметную сторону профессии (содержание деятельности).

Стратегической целью конкурентоспособности при этом выступает социальная реализация как формирование стиля поведения и общения, позволяющая человеку успешно существовать в социуме. Структурными компонентами социальной реализации являются коммуникативные умения, способность к сотрудничеству, готовность вовремя «перестроить» свое мышление и, соответственно, поведение в зависимости от ситуации.

Здесь следует отметить, что способность индивида к конкуренции может формироваться в двух противоположных направлениях: в ситуациях соперничества и ситуациях сотрудничества.

Все эти компоненты нельзя рассматривать отдельно друг от друга. Для успешной реализации личности необходимо гармоничное сочетание и развитие всех трех компонентов. Например, для того чтобы качественно развить профессиональные компетенции, необходимо принять данный вид деятельности (выбранная деятельность должна быть гармонично «встроена» в систему ценностей, норм, ожиданий личности); чтобы максимально проявить индивидуальные черты характера, следует грамотно сотрудничать

с окружающими людьми; чтобы профессия оказалась конкурентоспособной на рынке – применять коммуникативные умения и т. д.

Так, понятие конкурентоспособности личности учащегося – это совокупность категорий, характеризующих структуру и функции поведения и деятельности, направленные на успешное взаимодействие с окружающими людьми, максимальную реализацию своих реальных и потенциальных возможностей, формирование способности прогнозировать результат и программировать способы достижения целей, а также на формирование различных типов связей и отношений между данными компонентами.

Понимание сущности конкурентоспособности, раскрытие ее позитивного проявления как важнейшего условия развития личности в учебном, воспитательном и профессионально ориентированном процессах является необходимым для определения направлений формирования (поддержания, развития) данных качеств учащихся в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы / В. И. Андреев. – Казань : Центр информ. технологий, 2013. – 500 с.
2. Гарафутдинова, Н. Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки [Электронный ресурс] / Н. Я. Гарафутдинова. – Режим доступа: <https://omsu.ru/vestnik/articles/y1998-i1/a076/article.html>. – Дата доступа: 03.04.2021.
3. Ильин, Г. Л. Социология и психология управления / Г. Л. Ильин. – М. : Академия, 2007. – 192 с.
4. Ключева, О. А. Проблема конкурентоспособности личности в психологии [Электронный ресурс] / О. А. Ключева. – Режим доступа: http://eprints.tversu.ru/3542/1/Вестник_ТвГУ_Серия_Педагогика_и_психология_2013_Выпуск_4_С._76-83.pdf. – Дата доступа: 03.04.2021.
5. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.
6. Мохото, А. Г. Воспитание конкурентоспособной личности в условиях общеобразовательной школы : [выступление на Респ. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс] / А. Г. Мохото. – Режим доступа:

- <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-brazovanie/library/2014/04/04/vospitanie-konkurentnosposobnoy-lichnosti-v>. – Дата доступа: 29.04.2021.
7. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
 8. Шаповалов, В. И. Конкурентоспособность учащегося в системе педагогического менеджмента / В. И. Шаповалов // Вестн. СГУТиКД. – 2012. – № 2. – С. 116–120.
 9. Шаповалов, В. И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования / В. И. Шаповалов. – Сочи : СГУТиКД, 2008. – 190 с.
 10. Шевченко, И. И. Влияние ценностных ориентаций на формирование конкурентоспособности личности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / И. И. Шевченко. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003160716#?page=9>. – Дата доступа: 04.04.2021.

Материал поступил в редколлегию 27.09.2021.

Е. К. ADAMOV,

Candidate of the Department of Pedagogy and Management of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»
Minsk, Belarus

ON THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «COMPETITIVENESS OF THE STUDENT'S PERSONALITY»

Summary

The article substantiates the significance of the concept of «competitiveness of the student's personality», reveals its essential characteristics, defines approaches to the analysis and development of the model of the student's personality competitiveness.

Keywords: the concept of competitiveness and competitive personality of the student, socially and professionally significant personality qualities, the model of competitiveness of the student's personality.

УДК 378.147:316.61:34

Д. В. БЕРЁЗКО,

аспирант кафедры педагогики

Учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены педагогические технологии как способ формирования социокультурной компетентности. Основываясь на результатах теоретического анализа и констатирующего эксперимента, автор доказывает эффективность использования метода проектной технологии при формировании социокультурной компетентности у студентов юридических специальностей.

Ключевые слова: педагогические технологии, проектная деятельность, социокультурная компетентность, юридическое образование.

В настоящее время наблюдается стремительное развитие всех сфер общественной жизни, вызванное глобализацией и информационно-технологическим прогрессом. Изменения касаются в первую очередь вопросов восприятия личности и ее роли в том или ином процессе, что выражается в повсеместном использовании лично-ориентированного подхода в области образования. Данный подход к обучению направлен не только на профессиональную подготовку будущего специалиста, но и на развитие у него определенного набора тех качеств, которыми должен обладать современный специалист. Наши наблюдения свидетельствуют о достаточной глубине и широте теоретических знаний нынешних выпускников университетов. Однако мы фиксируем отсутствие у них необходимой гибкости, вариативности при принятии профессиональных решений, а также недостаточно развитое видение долгосрочных перспектив, что затрудняет процесс адаптации бывшего студента к необходимости решения профессиональных практических задач. В

условиях повышенной конкуренции на рынке образовательных услуг перед университетами стоит новая первостепенная задача – готовить специалистов, уровень теоретических знаний и практических навыков которых удовлетворял бы их будущих нанимателей. В связи с этим актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения последних достижений психолого-педагогической науки и практики, в частности педагогических технологий в учебный процесс высшей школы.

Важной задачей подготовки специалистов юридического профиля в настоящее время выступает формирование личности будущих юристов с учетом потребностей современного общества. Кроме того, следует учитывать специфику профессии, включающую себя постоянный контакт с людьми. В ходе получения высшего образования у будущего специалиста необходимо сформировать определенное целостное социальное и личностное качество, которое И. А. Зимняя раскрывает как качество личности, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций [1, с. 112]. Так, будущий юрист должен не только знать и уметь применять законы, но и быть достаточно социализированной и всесторонне развитой личностью, а также, безусловно, иметь ряд ценностных ориентиров. Решение данной задачи требует гуманизации образования путем модернизации учебных планов (введение спецкурсов, факультативов), включая применение новых технологий в педагогическом процессе преподавания дисциплин на юридических факультетах. В первую очередь нас интересуют технологии, которые формируют социокультурную компетентность.

Такие технологии выступают одним из первостепенных средств развития и социализации личности. Социокультурные технологии содействуют изменению качественных характеристик личности, которые способствуют развитию человека, его творческих способностей, вхождению в мир ценностей. Включенность в активную творческую деятельность оптимизирует общий уровень культуры, повышает мотивацию, способствует социализации личности [2, с. 97]. Вопросам социокультурной компетентности в раз-

резе педагогики и социокультурным технологиям посвящены труды О. А. Вахромеевой, Ю. Б. Владимировой, А. Д. Жаркова, Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова, Е. А. Малянова, А. В. Соколова, Н. Н. Ярошенко и др. Для нашего исследования особое значение имеют работы о проектных технологиях, социообразовательной среде, а также вопросах воспитания и социализации личности.

Изучение вышеуказанных работ позволило нам определить, что педагогические технологии, формирующие социокультурную компетентность, обладают следующими общими чертами: систематичность, проектируемость, наличие целеполагания, механизм претворения теории в практику социально-педагогической деятельности. В то же время социокультурные технологии характеризуются такими специфическими чертами, как включение субъекта в культуротворческую, смысловую деятельность, наличие конкретной цели и направленность на определенный практико-ориентированный результат, раскрытие творческого потенциала личности при решении профессиональных задач.

В ходе определения сущности предмета исследования для нас были значимы следующие трактовки педагогической деятельности и технологии, направленной на формирование социокультурной компетентности. Так, П. Н. Ярошенко предлагает трактовать педагогическую деятельность в социокультурном разрезе как совокупность педагогических технологий, обеспечивающих превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия [3, с. 125]. В свою очередь Т. Г. Киселева и Ю. Д. Красильникова выделяют определенные правила социально-культурного аспекта: зависимость выбора форм, методов и средств от цели и задач реализуемого мероприятия или воспитательной акции, так как именно цель определяет механизмы; зависимость количества и характера избранных форм, методов и средств от задач воздействия в реализуемом мероприятии; зависимость реализации педагогом избранных форм, методов, средств от уровня владения методикой их применения, учета слабых и сильных сторон, применяемых механизмов; имеющиеся в распоряжении формы, методы и средства должны быть в свободном доступе и в полной исправности [3, с. 205].

Любая технология – это механизм реализации теории на практике. Основу педагогической технологии по формированию социокультурной компетентности составляют и определяют требования, предъявляемые к ней. К ним относятся:

- 1) концептуальность;
- 2) антропоцентризм (обеспечивает непрерывное развитие человека в культуре через непрерывное познание его специалистом);
- 3) ситуативность (предполагает сохранение пространства авторства, творчества каждого субъекта);
- 4) контекстуальность (встроенность в реальный культурно-воспитательный процесс) [4, с. 75].

Следовательно, такая технология представляет собой определенные методы и формы педагогической деятельности.

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых по проблемам педагогических технологий позволяет выделить ряд их качественных критериев. Так, А. Г. Казакова предлагает следующие критерии:

- воспроизводимость и гарантированность результатов, которые характеризуются позитивными изменениями в развитии личности (группы, коллектива) в связи с применением данной технологии;
- целенаправленность технологической системы, указывающая на то, что полученный результат не случаен, а проектировался, и для его достижения была создана конкретная программа или проект;
- системность, указывающая на то, что социокультурные технологии – это определенная система действий, средств и методов, соединенных определенной целесообразной логикой их использования в конкретных условиях, которая позволяет добиваться достижения запланированных результатов;
- новизна, раскрывающая возможности технологии как передового опыта;
- актуальность, проявляющаяся в решении конкретных воспитательных проблем и затруднений, которые удается преодолеть в практике, используя данную технологию [5, с. 118].

В рамках нашего исследования под педагогической технологией, формирующей социокультурную компетентность, понимается совокупность средств и методов, направленных на решение практико-ориентированных задач через раскрытие творческих способностей личности и включение ее в социально-значимые отношения в процессе обучения.

Следует отметить, что использование педагогических технологий в образовательном процессе способствует формированию особой социальной среды, отвечающей гуманистическим ценностям и идеалам, где личность ставится в центр процесса обучения. В рамках данной социальной среды у студентов появляется возможность приобрести в ходе обучения, помимо профессиональных знаний и навыков, необходимых для каждого человека, общегуманитарные знания: об истории развития человечества в целом и своего народа в частности, а также о социокультурных и нравственных ценностях. Это особенно важно для студентов-юристов, образовательный процесс которых чрезмерно структурирован и направлен исключительно на изучение законов. Именно благодаря использованию педагогических технологий по формированию социокультурной компетентности на юридическом факультете появляется социокультурное пространство, в рамках которого студент не только обобщает и систематизирует юридические знания, но и включается в культурные связи общества. Следовательно, такая среда выступает, с одной стороны, как внешнее объективное условие подготовки кадров, с другой – как внутренний процесс становления личности, формирования ее личностных качеств и ценностей.

Выходит, что в процессе получения юридического образования студенты ограничены в раскрытии своих творческих талантов и проявлении креативности в ходе разрешения профессиональных задач. Однако подготовка высококвалифицированного юриста невозможна без воспитания его в первую очередь как личности, обладающей широким кругозором и ценностными ориентирами.

В ходе экспериментальной работы по формированию социокультурной компетентности нами была выбрана технология проектной деятельности, изучением которой занимались такие уче-

ные, как М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. С. Полат и многие другие.

Отличительная черта проектной технологии – направленность на формирование социокультурной компетентности студентов, навыков самообучения, умения работать в команде, способности к самостоятельной деятельности, осмысление собственного опыта, выявление причин успеха и неудачи, осознание собственных проблем и поиск внутренних ресурсов, способствующих преодолению трудностей. Внедряя в образовательный процесс данный вид технологий, мы ставили себе цель сформировать социокультурное пространство, включающее в себя **лингвистический, страноведческий и культурный компоненты**. Характерной чертой использования проектов в процессе формирования социокультурной компетентности студентов-юристов является сочетание индивидуальных и групповых форм проектной деятельности.

Преимущества персональных проектов выражаются в формировании у студента ряда общенаучных умений, навыков и опыта (исследовательского, оценочного, презентационного), а также порождения у них чувства ответственности, поскольку реализация проекта зависела только от самого студента. Для формирования **лингвистического компонента** социокультурной среды перед студентами 3-го курса юридического факультета ВГУ имени П. М. Машерова была поставлена задача поработать с современными литературными источниками в целях выявления наиболее часто встречающихся юридических и международно-правовых терминов. Результат данной работы вылился в разработку проекта «Словарь новых слов и выражений политико-дипломатического дискурса», который раскрывал значение актуальных юридических терминов, появившихся в последнее время на международной арене (например, «желтые жилеты», «мягкая национализация», «серая схема», «языковой сексизм»). Работая над данным проектом, студенты самостоятельно (с частичной консультационной помощью преподавателей-лингвистов) овладевали новой для собственного словаря лексикой, грамматическими конструкциями, необходимыми для полноценной коммуникации современному юристу. Необходимо отметить, что в качестве материалов для про-

екта студенты использовали как аутентичные тексты, выдержки из выступлений мировых лидеров, так и собственные высказывания. Ведь в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно, необходимо владеть словом и строить лексические конструкции. Поэтому в рамках проекта студенты обрабатывали **лингвистический компонент** содержания обучения с использованием выявленных терминов дискуссий, дебатов. Обеспечение постоянной актуализации выученной лексики и ее максимальная ротация являются одним из основополагающих факторов, который обеспечивает формирование социокультурной компетентности у студентов.

В процессе формирования **страноведческого компонента** социокультурной среды мы отдали предпочтение групповой проектной деятельности. Преимущества групповых проектов в том, что в ходе работы над ними у студентов формируется навык сотрудничества. На каждом этапе работы над проектом, как правило, появлялся ситуативный лидер: генератор идей, исследователь, оформитель продукта. Поэтому каждый студент в зависимости от своих сильных сторон активно включался в работу на определенном этапе. Кроме того, в рамках проектной группы были образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, точки зрения.

Например, студентам выпускного курса юридического факультета специальности «международное право» учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» была поставлена задача разработать и реализовать проект, привлекающий внимание к любой из современных проблем в мире, носящей интернациональный характер. Проект должен быть направленным на сбор информации по какой-либо теме в целях ее анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории. Наиболее успешным оказался проект, раскрывающий деятельность, направленную на привлечение внимания к социально-значимой проблеме – ежегодный рост преступлений в сфере торговли людьми. Проект «Неделя противодействия торговле людьми» носил комплексный характер. В процессе его подготовки студенты не только рассматривали проблему с правовой точки

зрения (изучение международных и национальных правовых актов, регламентирующих вопросы торговли людьми, и актов, изданных Международной организацией по миграции), но и анализировали вовлеченность и подходы разных стран мира к разрешению данной проблемы.

Основная цель проекта заключалась в написании сценария к презентационному ролику «Модель оказания правовой помощи мигранту в... (название страны)». Реализация страноведческого компонента предполагала работу студентов по погружению в историко-культурный контекст того или иного государства, роли представителей которых они выполняли (роль представителя страны в ООН, роль мигранта и другие). Для качественного исполнения каждой роли студентами использовался материал с официального сайта ООН (<https://www.un.org/>), Международной организации по миграции (<https://iom.by/>), а также официальных сайтов органов государственной власти представляемых стран. Работая с данными источниками информации, студенты знакомились с обычаями, традициями, верованиями того или иного народа, географическим положением страны, а также реалиями миграционной политики и положением мигрантов в изучаемом государстве.

Следует отметить, что при формировании социокультурной компетентности мы учитывали выбор проектов по характеру доминирующей деятельности студентов. Вышеописанный проект отражал интерес студентов, углубленно изучающих международное право. Студенты, принимавшие непосредственное участие в реализации проекта, отметили, что значительно повысили свои знания в области правового регулирования миграционных процессов на международной арене, культуры и обычаев различных стран мира, а также приобрели ряд организационных навыков, навык публичных выступлений и умение объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей. Также ценность проекта заключалась в реальности его реализации и способности внести вклад в решение социальной проблемы.

При организации деятельности по выполнению творческих проектов преподаватель давал максимальную свободу студентам для раскрытия их творческих способностей и оригинальности в

решении поставленных задач. Для реализации третьего, **культурного**, компонента понадобилось полное погружение студентов в культуру той или иной страны. Для этого велась подготовка виртуального гида по стране, в котором должны быть продемонстрированы культурные различия. В ходе подготовки данных проектов студенты изучали историю, законодательство и политические аспекты функционирования различных государств мира. Студенты выступали в роли архивистов, режиссеров, аниматоров и краеведов, что расширяло их профессиональный потенциал и формировало социокультурное поле.

Реализация всех ранее описанных проектов происходила в соответствии с циклограммой проектной работы и включала следующие этапы:

- подготовительный (постановка проблемы, деление на группы, определение ролей и задач участников проекта, составление плана работы);
- основной (непосредственно реализация проекта, проведение исследования, организация тематических мероприятий);
- заключительный (подведение итогов реализации проекта на общем собрании участников, принимающих участие в эксперименте);
- рефлексивный (самооценка и самоанализ, составление отчета о выполнении проекта).

Необходимо отметить, что любая проективная работа включает в себя постановку проблемы, планирование работы, поиск информации, создание продукта и его презентация. Именно прохождение всех этих этапов становится платформой для формирования у будущих юристов социокультурной компетентности. Кроме того, использование проектной технологии в ходе формирования социокультурной компетентности студентов юридических специальностей способствовало развитию у них таких *soft skills*, как креативность, критическое мышление и навыки коммуникации и кооперации. Именно данные компетенции 4К позволяют студентам учиться автономно и в кооперации с другими проявлять себя в исследовательской деятельности.

Использование социокультурных технологий, в частности метода проектной деятельности, при подготовке студентов юридической специальности позволяет раскрыть творческие таланты, креативность в будущих специалистах, расширить их кругозор на основе гуманистических ценностей. Социокультурные технологии, с одной стороны, способствуют раскрытию индивидуальности студента, а с другой – создают условия для взаимодействия всех субъектов социокультурного пространства в образовательном процессе университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентности подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов : материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – Уфа, 2005. – 330 с.
2. Литвак, Р. А. Соотношение социального воспитания, социализации и социальнокультурного развития личности в детстве / Р. А. Литвак, Г. Я. Гревцева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 9. – С. 96–104.
3. Ярошенко, Н. Н. Педагогические парадигмы теории социальнокультурной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Н. Ярошенко. – М., 2000. – 414 с.
4. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность : учеб. пособие / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильникова. – М. : МГУКИ, 2004. – 539 с.
5. Гусева, Э. В. Формирование сценарной культуры будущего режиссера-педагога / Э. В. Гусева // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 4. – С. 73–76.
6. Казакова, А. Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей / А. Г. Казакова. – М. : НПО Продиздат. – 2000. – С. 118.

Материал поступил в редколлегию 09.11.2021.

D. V. BIAROZKA,
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
Educational Institution «Vitebsk State University
Named after P. M. Masherova»,
Vitebsk, Belarus

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE
PROCESS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION
OF LEGAL SPECIALTIES STUDENTS

Summary

The article discusses pedagogical technologies as a way of forming socio-cultural competence. Based on the results of the theoretical analysis and the ascertaining experiment, the author proves the effectiveness of using the «design technology» method in the formation of socio-cultural competence among students of law specialties.

Keywords: pedagogical technologies, project activities, socio-cultural competence, legal education.

УДК 37 + 93 (476)

С. М. БІТЧАНКА,

метадыст цэнтра развіцця дадатковай адукацыі дарослых

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»,

г. Мінск, Беларусь

ВЫХАВАЎЧАЕ ЗНАЧЭННЕ ШКОЛЬНАЙ ГІСТАРЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ Ў ДАЧЫНЕННІ ДА РАЗВІЦЦЯ АСОБЫ ВУЧНЯЎ

Артыкул прысвечаны раскрыццю выхаваўчага значэння школьнай гістарычнай адукацыі ў педагагічнай навуцы розных часоў. Рэтраспектыўна разглядаюцца навуковыя погляды і ўяўленні прадстаўнікоў педагагічнай супольнасці краін свету, сучаснай Беларусі і Расійскай Імперыі часоў XIX – пачатку XX ст. у дачыненні да развіцця асобы вучняў і іх самасвядомасці.

Ключавыя словы: выхаваўчая функцыя гістарычнай адукацыі, сістэма каштоўнасцей, нацыянальная самасвядомасць, гістарычная памяць, гістарычнае мысленне, светапогляд.

На сучасным этапе развіцця беларускага грамадства адным з найважнейшых фактараў фарміравання і развіцця асобы вучняў з’яўляецца гістарычная адукацыя. У жыцці кожнага чалавека гістарычная адукацыя ў той ці іншай ступені паўплывала на станаўленне светапогляду. І гэта тлумачыцца тым, што гістарычная адукацыя праз успрыманне ведаў, засваенне стэрэатыпаў паводзінаў і ролевых сацыяльных устаноў мае магчымасць спрыяць уцягванню чалавека ў сацыякультурнае асяроддзе.

Адной з самых важных і асноватворных функцый гістарычнай адукацыі, накіраванай на развіццё асобы вучняў, з’яўляецца выхаваўчая функцыя. Яна звязана з фарміраваннем сістэмы каштоўнасцей, нацыянальнай самасвядомасці, гістарычнай памяці, гістарычнага мыслення, светапогляду, перакананняў, жыццёвай пазіцыі з пабудовай сістэмы этычных і эстэтычных нормаў суб’екта, а таксама накіравана на авалоданне ацэнкавымі крытэрамі па адносінах да ўчынкаў і гістарычных з’яў. Дадзеная функцыя

характарызуецца канкрэтна-гістарычнымі ўмовамі, мае сацыяльныя падставы і арыентавана на пэўную катэгорыю навучэнцаў. Рэалізацыя дадзенай функцыі звязана з уздзеяннем на духоўныя патрэбы, эмацыйна-валявую і дзейсна-практычную сферы вучня. Гэта функцыя, як падкрэслівае І. А. Марзалюк, накіравана на тое, каб асэнсаваць, што нас аб'ядноўвае як нацыю, вызначыць гістарычную пераемнасць, нацыянальную мару, знайсці адказ на пытанні: хто мы такія? На што спаджаем? Куды ідзем? Менавіта падручнік гісторыі дазваляе распазнаць кодавыя сімвалы, знакі прысутнасці і вобраз беларускай гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб'ектнасці, стварае адчуванне вечнасці. Выхаваўчая функцыя прадугледжвае духоўна-каштоўнасны ўплыў зместавага напаўнення падручніка на навучэнцаў. Адаптуючыся да ўзросту вучняў і ступені іх развіцця, вучэбны прадмет гісторыі патрабуе ўважлівага адбору вывучаемага матэрыялу, прыёмаў выкладання, размеркавання часу, адведзенага на вывучэнне школьных курсаў, і іншых ўмоў вучэбнай дзейнасці. Калі гістарычная навука падае вынікі крытычнага аналізу першакрыніц, то гісторыя як вучэбны прадмет накіравана ў першую чаргу на далучэнне вучняў да вынікаў гістарычнай навукі адносна гістарычных з'яў, якія ўваходзяць у кола выкладання.

У навучанні гісторыі, як падкрэслівае Я. Р. Рыер, можна вылучыць два асноўныя узроўні. Першы прадугледжвае вывучэнне мінулага праз пазнанне падзей, якія паслядоўна адбываліся. Іх выклад з рознай ступенню падрабязнасці складае аснову большасці падручнікаў. Падручнікі ўтрымліваюць падмурак гістарычных ведаў – факты. Асноўная задача гісторыка – пранікнуць у мінулае, убачыць схаваныя пры павярхоўным поглядзе ўнутраныя прычыны падзей, іх узаемасувязі і заканамернасці, пастарацца зразумець мінулае, каб з яго дапамогай адказаць на пытанні, якія ставіць сучаснасць. Адсюль другі ўзровень вывучэння гісторыі – аналіз фактаў і з'яў мінулага з пазіцыі сучасных ведаў, калі ўжо вядомыя наступствы падзей. Такі аналіз дазваляе падысці да разумення тэндэнцый чалавечага развіцця, а гэта і ёсць вышэйшая мэта для гісторыка: зразумець мінулае, каб растлумачыць сучаснасць і дапамагчы выбраць шляхі ў будучыню. Паводле Я. Р. Рыера, першы ўзровень гістарычнага пазнання – гэта пошук адказаў на

пытанні: «Як адбываліся падзеі?», а другі ўзровень – пошук адказаў на пытанні: «Чаму гэта было? Да чаго яно прывяло? Чаму гэта нас вучыць?» Па сутнасці, гаворка ідзе аб тым, што складае вобласць навуковых даследаванняў. Але без уваходжання ў навуковую «кухню» зразумець гісторыю немагчыма [13, с. 3]. Паводле І. А. Марзалюка, вельмі важна ведаць сваю гістарычную традыцыю, таму што чалавек, які яе не ведае, заўсёды будзе паўтараць памылкі, паўтараць якія не трэба: «Не можа быць нацыянальнай свядомасці без гістарычнай сістэмнай адукацыі і ведання важнейшых аспектаў свайго мінулага» [8]. Асаблівую значнасць гістарычнай адукацыі падкрэслівае В. П. Грыцкевіч: «Сярод усіх грамадскіх навук адна гісторыя мае сваім прадметам усе бакі жыцця грамадства. Толькі яна паводле характару свайго прадмета можа стварыць аб'яднаўчы пункт гледжання на разважанні пра мінулае» [4, с. 53]. Важнасць вывучэння гісторыі адзначае і румынскі гісторык Нікола Бальчэску: «Гісторыя ёсць першая кніга народа. У ёй ён бачыць сваё мінулае, сучаснасць і будучыню. Народ без гісторыі з'яўляецца проста варварскім людам, і бяда люду, які згубіў рэлігію ўспамінаў. Чалавек, які не ведае сваёй гісторыі, падобны дзіцяці, якое не ведае сваіх бацькоў» [17]. Важным кампанентам гуманітарных ведаў з'яўляецца гістарычная памяць. Менавіта гістарычная памяць, як адзначае французскі даследчык П'ер Нара, адлюстроўвае сукупнасць паведамленняў, фактаў, легенд, досведу, якія перадаюцца з пакалення ў пакаленне, а яе роля заключаецца ў захаванні вобразаў мінулага, спадчыны нацыі і культуры [10]. Найважнейшай функцыяй гістарычнай памяці, як падкрэслівае І. А. Марзалюк, з'яўляецца захоўванне базавых фундаментальных каштоўнасцей, якія робяць нас дзяржавай, народамі, нацыяй і павінны быць важнымі для ўсіх [9]. Гістарычная памяць, паводле І. А. Марзалюка, не можа быць абіральнай і «не можа складацца з нейкіх мазаік па прынцыпе, падабаецца мне гэта палітычна альбо не. Мы мусім ведаць нашу гістарычную традыцыю ва ўсёй усеабдымнасці, ва ўсіх важнейшых момантах» [8]. Памяць пра мінулае, традыцыі, выпрацаваныя на працягу доўгага часу, перадаюцца з пакалення ў пакаленне, садзейнічаюць яднанню грамадства і з'яўляюцца важнымі элементамі нацыянальнай свядомасці.

Змест школьнай гістарычнай адукацыі з'яўляецца ключавым напрамкам у ідэалагічным забеспячэнні палітыкі нацыянальнай бяспекі краіны. Стрыжнёвай задачай у галіне дзяржаўнай нацыянальнай адукацыйнай палітыкі з'яўляецца фарміраванне ў падрастаючага пакалення любові да Айчыны і гонару за яе мінулае. Усе нацыянальныя гістарыяграфіі асноватворнай мэтай гістарычнай адукацыі ставяць фарміраванне патрыятычных пачуццяў. За ўсю шматвяковую гісторыю станаўлення і развіцця гістарычнай думкі дзяржаўная ўлада ўсведамляла значнасць школьнай гісторыі ў рэалізацыі задач ідэалагічнага забеспячэння дзяржаўнай палітыкі. У Канцэпцыі інфармацыйнай бяспекі Рэспублікі Беларусь вызначана такое паняцце, як беларуская мадэль памяці [9]. І. А. Марзалюк дае яму наступнае азначэнне: «Паняцце «мадэль памяці» складаецца з комплексу практык, звязаных з захаваннем і ўмацаваннем памяці пра важныя для нацыі падзеі і значных асоб. Яно таксама ўключае і мемарыяльную памяць – архітэктурныя ландшафты, знакавыя помнікі, якія маркіруюць выбітныя падзеі з гісторыі. Гэта мадэль мае на ўвазе ўмацаванне памяці пра гераічныя і трагічныя факты, якія ствараюць пачуццё калектыўнай нацыянальнай тоеснасці, салідарнасці» [9, с. 2]. Канцэпцыя гістарычнай памяці – гэта канцэпцыя грамадзянскай рэлігіі любой нацыі, якая дазваляе ёй адчуваць, адкуль яна, чаму яна тут, вызначаць, кім ёй быць заўтра, як будаваць сваё сёння і будучыню. У гэтым ключы варта адзначыць знакавыя падзеі з гісторыі, сімвалічныя рэчы, якімі ганарацца ва ўсіх сацыяльных групах, – гэта калектыўная памяць пра нашу дзяржаўнасць, якая нас аб'ядноўвае.

Фарміраванне вобраза сваёй краіны і вобраза свайго народа мае вельмі важнае светапогляднае значэнне для кожнага чалавека. Нельга не пагадзіцца з думкай даследчыка Марка Фэро пра асаблівую ролю гісторыі ў гэтым працэсе. Ён адзначае, што вобраз свайго і іншых народаў жыве ў нашай душы і залежыць ад таго, як у дзяцінстве нас вучылі гісторыі. Гэта захоўваецца на ўсё жыццё. Для кожнага з нас гэта адкрыццё свету, адкрыццё свайго мінулага, а на ўяўленні, якія склаліся ў дзяцінстве, пасля накладваюцца як мімалётныя разважанні, так і ўстойлівыя паняцці [16, с. 8]. Першарадную ролю ў фарміраванні гістарычнай памяці адыгрываюць

падручнікі па гісторыі, якія выступаюць як «носьбіты памяці» і «прылады авалодання гістарычнай сітуацыяй». Гісторыя з падручніка ў сучасным грамадстве складае каркас гістарычнай памяці. Таму школьны падручнік па гісторыі шмат у чым вызначае аснову для складання палітычных арыенціраў новага пакалення, фарміравання светапоглядных пазіцый навучэнцаў. Ад школьнага падручніка па гісторыі залежыць, каго выхавае грамадства: талерантнага патрыёта або заўзятага нацыяналіста, скептыка-песіміста або крытыка-мысляра. Падручнік па гісторыі з'яўляецца своеасаблівым рэтранслятарам сацыяльнай памяці. Гісторыя, як падкрэслівае К. Леві-Строс, «ніколі не ёсць проста гісторыя, але гісторыя – для» [7, с. 311]. Школьны падручнік на сённяшні дзень з'яўляецца адным з галоўных сродкаў развіцця і выхавання асобы вучняў. Вучэбныя кнігі па гісторыі як галоўны сродак пабудовы ўрокаў з'яўляюцца светапогляднай крыніцай інфармацыі, дзейным сродкам для развіцця навыкаў самастойнай працы, засваення метадаў пазнання і навучальных уменняў. Гісторыя спрыяе фарміраванню найважнейшых якасцяў асобы, развівае неабходныя для ўсёй жыццяздзейнасці чалавека ўменні: задаваць пытанні, фармуляваць праблему, даказваць свой пункт гледжання, аналізаваць здагадкі і прадугэты, пазбягаць эмацыйных меркаванняў і спрашчэнняў, разглядаць усе наяўныя інтэрпрэтацыі.

Праблема неабходнасці стварэння якасных падручнікаў для ўстаноў адукацыі з'яўляецца вельмі актуальнай і рэгулярна абмяркоўваецца на нарадах пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь. Падкрэсліваючы асаблівую важнасць вучэбнай кнігі, А. Р. Лукашэнка адзначаў, што «падручнік на парадак вышэй, чым звычайная кніга, нават самая каштоўная» [1]. Кіраўнік дзяржавы выразна падкрэсліў, што для ўстаноў адукацыі вельмі неабходны толькі якасныя падручнікі, і ў першую чаргу па гісторыі, якія «павінны быць праўдзівымі, цікавымі, выразна выкладзенымі і зразумелымі дзецям. Адказваць на вельмі важныя, істотныя пытанні развіцця нашай гісторыі». На Рэспубліканскім педагагічным савеце 24 жніўня 2021 года прэзідэнт адзначаў: «Падручнікі і настаўнік (высокапрафесійныя і талковыя) заўсёды сфарміруюць годнага грамадзяніна нашай краіны» [12].

Пытанні стварэння якасных падручнікаў таксама абмяркоўваецца на нарадах Пастаяннай камісіі Палаты прадстаўнікоў Нацыянальнага сходу Рэспублікі Беларусь па адукацыі, культуры і навуцы. Неабходнасць стварэння якасных падручнікаў па гісторыі таксама выразна падкрэслівае Старшыня названай камісіі І. А. Марзалюк: «Нацыянальны падручнік, падручнік для сярэдняй школы, мусіць вучыць любіць мінулае Беларусі, мусіць ствараць у дзіцяці адчуванне прыналежнасці да беларускага народа, фарміраваць пачуццё нацыянальнай салідарнасці, гонар за сваю мову і краіну. Але пры гэтым і веды трэба даваць па прадмету» [9]. Падручнік па нацыянальнай гісторыі, як падкрэслівае І. А. Марзалюк, – гэта заўсёды сімвал веры нацыі ў сваю прышласць, рэлігія яе пачуццяў. Вучань на ўроках гісторыі Беларусі мусіць вучыцца любові да Айчыны і да сваіх продкаў, мусіць адчуваць сваю адказнасць як грамадзяніна за свой дом і краіну [9].

Падручнік па гісторыі канструюе гістарычную свядомасць і вызначае паводзіны новага пакалення грамадзян краіны. Менавіта гістарычныя інтэрпрэтацыі могуць многае сказаць аб агульнай сістэме каштоўнасцяў чалавека і прагназаваць яго паводзіны. Тэкст школьнага падручніка гісторыі ўплывае на спосаб мыслення чалавека і яго светапогляд. Забываючы большасць дат і імёнаў, вучань засвойвае мадэль і стыль мыслення, зададзеныя вучэбнай кнігай. Падручнік гісторыі – гэта функцыя часу і прычына, якая вызначае будучы вынік развіцця грамадства. Чалавек у ацэнцы сучасных яму падзей і з’яў, а таксама ў арганізацыі ўласнай дзейнасці часта кіруецца сістэмай гістарычных уяўленняў.

Гістарычная свядомасць, якая вырасла на падмурку ведаў і асэнсавання досведу мінулага, паўсядзённа спадарожнічае чалавеку, вызначаючы і яго думкі, і яго ўчынкі. Не толькі ў кожнага пакалення, але ў кожнага чалавека можа быць свая гісторыя, сваё разуменне мінулага, якое дапамагае яму жыць, фармуе яго жыццёвыя каардынаты, светапогляд, сістэму маральных і духоўных пераваг, прынцыпы паводзін. Усё гэта ў сукупнасці спрыяе найбольш поўнаму раскрыццю індывідуальных магчымасцяў, самарэалізацыі асобы, вызначае ўзровень і характар яе сацыяльных паводзін. Падручнік па гісторыі прадстаўляе сабой адзін з канкрэтных механізмаў фарміравання ведаў і ўяўленняў, а таксама памяці пра

мінулае ў адпаведнасці з усталяванымі мэтамі і каштоўнасцямі. Ён паўстае своеасаблівым канструктарам гістарычнай свядомасці вучнёўскай моладзі.

Пытанне аб гістарычным падручніку і аб стаўленні да яго як настаўніка, так і вучня выразна прасочваецца ў педагагічнай думцы часоў Расійскай Імперыі XIX – пачатку XX ст. Пераважная большасць педагогаў меркавала, што падручнік пры навучанні гісторыі з’яўляецца неабходным сродкам для падрыхтоўкі і асабліва для паўтарэння пройдзенага курса. Але ўмовы мэтазгоднага складання гістарычнага падручніка, як адзначае Я. Ц. Міхайлоўскі, не былі ў гэты час выразна вызначанымі і вядомымі. Таму нават найбольш распаўсюджаныя вучэбныя кіраўніцтвы, якія лічыліся найлепшымі, характарызаваліся адсутнасцю адзінства мэты і змешваннем розных паняццяў. У гэтай сувязі немагчыма было адзначна вызначыць, чым яны з’яўляюцца па змесце і па выкладу: «не то самоучителями, не то пособиями для ученика и для учителя» [14, с. 578]. У педагагічнай літаратуры XIX стагоддзя пераважна выкарыстоўваліся падручнікі з «самоучительным» характарам. Прычым складальнікі імкнуліся выкладаць факты пераважна карцінна, з натхненнем, каб уздзейнічаць на пачуццё і на ўяўленне навучэнца. Але такое выкладанне ў педагагічным дачыненні, як адзначае Я. Ц. Міхайлоўскі, з’яўляецца немэтазгодным, хутчэй шкодным, чым карысным. Шматразовае чытанне падручніка было абавязковым для вучняў, але гэта знішчала ўсюкую займальнасць, нягледзячы на зместавае напаўненне і формы выкладу падручніка. Такім выкладам зместа аўтары маглі навязваюць навучэнцам не толькі свае словы, фразы, але і думкі, і нават пачуцці, што супярэчыць педагагічнай навуцы [14, с. 578].

Падручнік павінен прызначацца для вучняў рознага развіцця, узросту, полу і розных здольнасцяў. Лічылася, што чым большай індывідуалізацыяй выкладу адрозніваецца вучэбны дапаможнік, тым больш ён непрыстасавальны да навучання. І наадварот – «чѣмъ объективнѣе, безпритязательнее и безразличнее составлень учебникъ», тым зручней настаўніку прымеркаваць яго да навучальнага працэсу. Акрамя таго, па сваёй форме ён павінен адрознівацца сцісласцю, каб яго раздзелы складалі «осадокъ тѣхъ знаній, какія остаются обыкновенно въ головѣ ученика послѣ цѣлесообразно

проработаннаго урока» [14, с. 578]. Неабходнасць сцісласці выкладу абумоўлівалася жаданнем зберагчы сілы вучня ды час, які ён затрачвае на прачытанне вучэбнай кнігі. Гэта тлумачылася тым, што вучні падчас падрыхтоўкі да ўрока і паўтарэнні пройдзенага чытаюць усё разам, таму што не заўсёды ўмеюць аддзяліць у чытаным вядомае ад невядомага. Меркавалася, што сцісласць вучэбнага кіраўніцтва неабходна таксама і дзеля большай разумовай самадзейнасці вучня: «Если учебникъ содержитъ въ себѣ только сущность предмета, одинъ только его остовъ, то изложеніе сообщаемыхъ на урокъ добавленій, объясненій, подробностей всякаго рода становится уже дѣломъ учениковъ: они сами уже должны сгруппировать факты, привести ихъ въ порядокъ, расположить свои мысли и подыскать подходящія для того слова и выраженія; а такого рода умственная работа далеко не такъ маловажна, какъ обыкновенно думаютъ, особенно когда рѣчь идетъ о дѣтяхъ младшаго возраста» [14, с. 579]. На думку Я. Ц. Міхайлоўскага, толькі такім шляхам магчыма на гістарычных уроках прывучыць дзяцей да правільнага, яснага і дакладнага выразу сваіх думак, а не прымушаць механічна засвойваць па падручніку гатовыя і не заўсёды зразумелыя для іх фразы. Вядома, падрабязнасці, якія былі паведамленыя на ўроках на працягу ўсяго навучання, вучні ў канцы вучэбнага года могуць забыць, але ж гэтыя падрабязнасці ў гістарычным выкладанні служаць не мэтай, а толькі сродкам для дасягнення педагагічных мэтай: дапамагчы ўразумець вучню гістарычныя з’явы, спрыяць фарміраванню яго пазнавальных здольнасцяў, распачаць у ім тое ці іншае пачуццё: «Дети могутъ совсемъ забыть подробности безъ ущерба для прямыхъ целей обученія». Адзначалася, што падручнікаў, якія цалкам адпаведалі гэтаму тыпу, у педагагічнай літаратуры амаль няма [14, с. 579].

У малодшых класах пры падрыхтоўцы да ўрокаў прыдатным вучэбным дапаможнікам лічыліся нататкі, якія дзеці заносілі ў свае сшыткі. Настаўніку рэкамендавалася паклапаціцца аб сістэматызацыі такіх нататкаў, каб дзеці не змешвалі пры запісванні галоўнага з неістотным, не заносілі б у сшыткі расказаныя на ўроку гістарычныя дадзеныя разам з тымі словамі, якія настаўніку даводзіцца тлумачыць у класе. А для гэтага настаўнік павінен быў накрэсліць у

сшытках асаблівыя графы, папярэдне пазначыўшы на іх загалюкі ў форме рубрык. Пры гэтым рэкамендавалася не дазваляць вучням складанне дома такіх запісак, інакш гэта быў бы свайго роду падручнік, але толькі складзены непісьменна і з памылкамі. Замена падручніка вучнёўскім канспектам, складзеным у класе пад кіраўніцтвам настаўніка, на думку Я. Ц. Міхайлоўскага, выклікалася не толькі педагагічнымі меркаваннямі, але і не заўсёды спрыяльнымі ўмовамі, пры якіх знаходзіцца народная школа і яе вучні – сялянскія дзеці. Па-першае, карысьць такога прыёму ў тым, што дзеці, запомніўшы па канспекце агульныя гістарычныя палажэнні, у выкладзе іх стануць спадзявацца выключна на розум, памяць, уяўленне, а не на гатовыя фразы падручніка. Вучні ўжо не рызыкуюць ўжо «безсознательно» завучваць «непонятные для них слова и выражения» [14, с. 580]. Па-другое, пры існаванні ў народнай школе класнага навучання настаўніку можна з карысцю ўжываць складзеныя па гісторыі нататкі як сродак для пісьмовых практыкаванняў па чыстапісанні. Па-трэцяе, сямейная абстаноўка, у якой жывуць сялянскія дзеці, занадта неспрыяльная для падрыхтоўкі ўрокаў дома, ды і часу на тое ў іх няма з прычыны шматлікасці хатніх спраў; тады як на прыгаданне па канспекце расказанага на ўроку яны заўсёды вылучаць час, калі не дома, то на прагулцы, ідучы ў школу або вяртаючыся дамоў. Па-чацвёртае, калі нават у вучэбнай літаратуры па змесце і выкладзе было дастаткова прыдатных падручнікаў, то школа не змагла б забяспечыць імі ўсіх, хто мае патрэбу. Большасці вучняў усё ж такі прыйшлося б здавольвацца вусным выкладаннем настаўніка, а ў гэтым выпадку канспект складзе для іх адзіны сродак для таго, каб рыхтаваць і паўтараць свае ўрокі [14, с. 580].

Але зусім іншая справа, калі гаворка ідзе аб паўтарэнні пройдзенага курса або толькі яго часткі. Тут ужыванне падручніка своечасова, карысна і нават неабходна, асабліва калі выкладчык папярэдне прачытае ў класе прызначаны для паўтарэння раздзел з мэтай растлумачыць усё тое, што ў ім сустракаецца незразумелага. Меркавалася, што пры паўтарэнні адной кнігай можа карыстацца большая колькасць вучняў, чым пры вывучэнні новага матэрыялу на ўроку. У дадзеным выпадку вучні паставяцца да зместу падручніка свядома, заўважаючы, чаго ў кнізе няма, што ў ёй дададзена,

што апушчана, што сказана сціснута, а што вялізна. З пункту гледжання тагачаснай педагагічнай навукі такое свядомае стаўленне вучняў да зместу падручніка мае таксама немалаважнае значэнне [14, с. 580].

У канцы XIX – пачатку XX ст. былі сфармуляваны дзве асноўныя задачы выкладання гісторыі ў сярэдніх навучальных установах: 1) агульнапедагагічная, якая была накіравана на «умственное, этическое, нравственное развитие учащихся»; 2) палітычная, якая была накіравана на развіццё патрыятызму, развіццё гістарычнага сэнсу, дзяржаўнай і нацыянальнай самасвядомасці, «на знакомство учащихся сь политической и культурною жизнью народовъ». Для таго каб правільна вызначыць, які гістарычны матэрыял варта выбраць і як яго выкладаць, рэкамендавалася кіравацца агульнымі пачаткамі, якія абавязковыя для кожнага вучэбнага прадмета: 1) «цэлью средней школы»; 2) «возрастомъ учащихся и степенью ихъ пониманія, иначе сказать: условиями здороваго духовнаго и физическаго развитія». Тагачасная мэта сярэдняй школы была накіравана на тое, каб даць агульную адукацыю, г. зн. даць самыя істотныя, важныя веды, з іх дапамогай садзейнічаць разумоваму і маральнаму развіццю асобы вучня. Умовы правільнага духоўнага і фізічнага развіцця патрабуюць не толькі захавання меры ў навучальным матэрыяле, але і правільнага выбару спосабу выкладання, «который соотвѣтствовалъ бы силамъ учениковъ и вель ихъ отъ легкаго и простаго къ болѣе трудному и сложному» [2, с. 20]. Паводле А. Д. Вейсмана, калі выкарыстаць гэтыя агульныя дыдактычныя патрабаванні ў дачыненні да гісторыі, то можна атрымаць наступныя агульныя палажэнні: 1) гісторыя павінна абмежавацца толькі самымі важнымі і істотнымі падзеямі, г. зн. такімі, якія на самой справе могуць аказаць найбольшы ўплыў на «расширение умственного и нравственного кругозора или на умственное и нравственное развитие»; 2) гісторыю павінна пачынаць з таго, што найбольш даступна разумеюць навучэнцаў і паступова пераходзіць «къ болѣе сложнымъ историческимъ явлениямъ и къ болѣе обстоятельному и связанному (или прагматическому) изложению ихъ». Яна не павінна заўчасна паведамляць навучэнцам тое, чаго яны не могуць зразумець з прычыны ўзросту [2, с. 20].

Пад фармальным развіццём разумелася развіццё строга лагічнага меркавання, або прывучэнне навучэнцаў да захавання ўсіх тых формаў мыслення і маўлення, «въ которыхъ выражается строго логическое сужденіе» [2, с. 22]. Дзеянне гісторыі на розум навучэнцаў педагогі Расійскай Імперыі бачылі ў тым, што яна развівае ў вучняў здольнасць разумець прычынную сувязь паміж падзеямі і вучыць адрозніваць прычыну і следства. Гісторыя мае пэўны ўплыў на развіццё лагічнага мыслення, што выяўлялася ў тым, што вучні рабіліся здольнымі адшукаць прычыну падзей і вывесці з іх следства. Аднак звычайна вучням паведамлялася ўсё разам: «и событие, и причина, вызвавшая его, и слѣдствие, которое оно имѣло, такъ что имъ приходится только заучить все это» [2, с. 22]. Але пасіўная праца не ў стане прывучыць вучняў да самастойнага і лагічна правільнага меркавання. У сваім кіраўніцтве практычнай педагогікі вядомы педагог Герман Шылер прапанаваў у старэйшых класах задаваць па падручніку прачытаць да наступнага ўроку ўрываек «изъ проходимой исторіи и затѣмъ на урокъ спрашивать учениковъ, что было причиною событія, какіе дѣятели принимали въ немъ наибольшее участіе, какія были следствія его» [2, с. 22]. Аднак такі спосаб выкладання можа служыць толькі праверкай таго, наколькі ўважліва і асэнсавана прачытаў вучань зададзены ўрываек. Калі прычына і следства пазначаны ў падручніку, то гэта нікольні не прывучае вучня самастойна адшукваць прычыну і выводзіць следства. Паводле А. Д. Вейсмана, прычынная сувязь у гісторыі не можа быць устаноўлена так аб'ектыўна, як яна ўсталёўваецца ў натуральных навуках. І гэта тлумачылася тым, што гістарычныя факты і падрабязнасці далёка не вядомыя ва ўсёй сваёй паўнаце: «Мы часто не знаемъ всѣхъ обстоятельствъ, вызвавшихъ извѣстное событіе, и только догадываемся о тѣхъ мотивахъ, которыми руководились историческіе дѣятели» [2, с. 22]. У дадатак да гэтага гістарычныя факты могуць скажацца або наўмысна хавацца самімі дзеючымі асобамі пад уплывам ідэалагічных поглядаў і інтарэсаў. Фарміраванню ў вучняў самастойнага мыслення садзейнічае спосаб, пры якім яны вучацца параўноўваць аналагічныя з'явы ў пройдзеным матэрыяле па гісторыі. Паводле меркавання вядомага педагога О. Вільмана, «въ школьномъ преподаваніи центръ тяжести будетъ заключаться въ эпической сторонѣ

истории, потому что события, а еще больше деяния исторических лиц лучше воспринимаются и вѣрнѣе запоминаются, чѣмъ бытовья состоянія, такъ какъ, вообще, рассказъ дѣйствуетъ сильнѣе, чѣмъ описаніе» [2, с. 25]. Педагогі Расійскай Імперыі адзначалі, што школьным падручнікам не хапае патрабаванай апрацоўкі: яны большай часткай уяўляюць зборнік сыравіны, г. зн. адрывістых, нічым не звязаных фактаў, і таму завучваюцца з цяжкасцю і без цікавасці. Паводле І. І. Белярмінава, тагачасныя гістарычныя вучэбныя дапаможнікі былі не здольныя прадставіць «постѣдовательно усиливающихся упражненій для ума учениковъ», тым самым не маглі даць вучням дастатковага матэрыялу для самастойнай працы [15, с. 241].

Выкладанне гісторыі ў тагачасных установах адукацыі пачыналася з пачатковага класа і праходзіла тры ступені: першую – у 1–3-х ніжэйшых класах, другую – у 4–5-х класах і трэцюю – у 6–8-х вышэйшых класах. На першай ступені гісторыя выкладалася звычайна толькі ў выглядзе асобных апавяданняў, найбольш даступных разуменню навучэнцаў. Апавяданні павінны былі брацца пераважна з айчынай гісторыі і адрознівацца простымі характарам. Гэта тлумачылася тым, што «въ дѣтскомъ возрастѣ понятнѣе всего то, что конкретно и несложно, то въ этихъ рассказахъ долженъ преобладать біографическій элементъ». На сярэдняй ступені, у 4–5-х класах, пачыналася выкладанне ўсеагульнай гісторыі. Але і на гэтай ступені выкладанне павінна адрознівацца эпічнымі характарам і простым выкладам. Да палітычных падзей ужо далучаліся і культурныя нарысы [2, с. 28]. У старэйшых класах, пачынаючы з 6-га, гісторыю рэкамендавалася выкладаць больш прагматычнымі спосабам. На гэтай ступені больш увагі было звернута на ўнутранае ўладкаванне дзяржавы, сацыяльныя і эканамічныя пытанні, залежнасць палітычных падзей ад знешніх і ўнутраных гістарычных умоў. Выкладалася больш глыбокае паняцце аб ходзе гістарычных падзей і тлумачылася сувязь паміж імі. Па той прычыне, што гісторыя не можа быць аднолькава пройдзена ў малодшых і старэйшых класах, некаторыя часткі яе даводзілася праходзіць двойчы. Рэкамендавалася ў старэйшых класах зноў прайсці айчынную гісторыю, але больш звязна і падрабязна. Адзначалася, што для ўмацавання у памяці

навучэнцаў галоўных гістарычных падзей неабходна паўтараць пройдзенае. Лічылася, што толькі ў такім выпадку можна спадзявацца, што вучні будуць больш цвёрда ведаць гістарычныя факты ды больш ясна ўяўляць сабе ход падзей гісторыі.

У педагагічнай навучыцы выкладанню гісторыі надавалася значная ўвага і вельмі важна было вызначыць, у якой форме варта выкладаць гісторыю. Паводле А. Д. Вейсмана, самай прыдатнай формай для перадачы гістарычных падзей з'яўляецца жывое вуснае апавяданне. Гэта тлумачылася тым, што толькі ў такой форме гісторыя можа выклікаць цікавасць у навучэнцаў ды паўплываць на іх розум і пачуцці. Акрамя таго, такое апавяданне хутчэй за ўсё можа прывучыць вучняў да добрага выкладу. Прыклад настаўніка, як вядома, заўсёды выклікае перайманне з боку вучняў. Пры паўтарэнні, калі трэба праверыць вучняў ды ўмацаваць у іх памяці гістарычныя факты, больш мэтазгоднай будзе форма дыялагічная, таму што толькі пры дапамозе пытанняў і адказаў можна пераканацца, наколькі засвоены вучнямі пройдзены матэрыял. Меркавалася, што вельмі добры ўплыў на навучэнцаў можа аказаць чытанне настаўнікам у класе ўрыўкаў з крыніц (летапісаў, хронік), а таксама ўрыўкаў з класічных твораў па гісторыі. У дачыненне да вучэбнай літаратуры выказваліся пажаданні, каб былі складзены больш поўныя хрэстаматыі, каб пры выкладанні гісторыі яны часцей ужываліся. У старэйшых жа класах вельмі карысна было задаваць вучням на дом для чытання «класіческія сочиненія по исторіи или цѣликомъ, если таковыя необширны, или же избранные отдѣлы изъ нихъ» [2, с. 29]. І вельмі не рэкамендавалася выкарыстоўваць спосаб выкладання гісторыі, калі настаўнік прымушае ў класе вучняў прачытаць па падручніку намечаны ўрываек, пры гэтым робіць некаторыя тлумачэнні, а затым гэты прачытаны ў класе ўрываек задае вывучыць да наступнага ўроку. Такі спосаб выкладання можа адбіць у вучняў ўсялякі інтарэс да занятку гісторыяй [2, с. 30].

Меркавалася, што для школьнага выкладання падыходзяць толькі адмыслова адабраныя главы з падручніка гісторыі. Гэта тлумачылася думкай, што толькі пры абмежаванні навучальнага матэрыялу можна больш канкрэтна і падрабязна падаць інфармацыю, якая на самой справе мае значэнне ў гісторыі. Аднак для

таго каб вучань атрымаў нешта поўнае і звязнае па гісторыі, неабходна выкласці яму ўсё сцісла або ў сціснутых нарысах і характарыстыках. Не варта думаць, што калі будуць выкладацца толькі адабраныя главы з падручніка гісторыі, то паміж імі не будзе ўжо ніякай сувязі. Па-першае, адабраныя главы будуць выкладацца ў храналагічным парадку, затым заўсёды можна будзе сцісла паказаць на сувязь паміж імі. Такі выклад будзе мець перавагу ў тым, што дасць больш яснае і жывое ўяўленне «о выдающихся эпохахъ истории челоуѣчества и тверже запечатлѣтся въ умахъ учащихся» [2, с. 27]. Рэкамендавалася ў дачыненні да гісторыі абмежавацца толькі тым, што важна для агульнаадукацыйнай мэты. Адзначалася, што мэтай гісторыі ў школьным выкладанні можа быць толькі засваенне гістарычных элементаў, а не навуковая пабудова. З гістарычнага матэрыялу павінна быць абрана толькі тое, што дае магчымасць дасягнуць вызначанай мэты. Пры выбары матэрыялу гісторыі ды вызначэнні спосабу выкладання варта кіравацца не толькі агульнаадукацыйнай мэтай, але і ўзростам навучэнцаў. З гэтага вынікае, што ў ніжэйшых класах нельга выкладаць гісторыю так, як яе можна выкладаць у старэйшых. Паводле І. І. Белярмінава, у гісторыі ўтрымліваецца шмат адукацыйных элементаў, таму яе трэба выкладаць толькі ў гімназіях, «сообщая только то, что въ ней образовательнаго» [15, с. 239].

Тагачасныя задачы гістарычнай адукацыі ў школьным выкладанні былі накіраваны на вызначэнне таго, што варта выбраць для сярэдняй школы з шырокай галіны гісторыі і як варта выкладаць яе ў школе. Для дасягнення гэтага рэкамендавалася выбраць з гісторыі толькі тое, што «выдается въ политическомъ и культурномъ отношеніи и можетъ имѣть значеніе для умственнаго и нравственнаго развитія учащихся» [2, с. 26]. Задачи гісторыі ў школьным выкладанні заключаліся ў наступным: 1) пазнаёміць вучняў з галоўнымі падзеямі ў палітычным і культурным жыцці народа. І пры дапамозе гэтага абудзіць у іх цікавасць і «симпатіи ко всему выдающемуся въ истории челоуѣчества, а по отношению къ отечеству и истинную любовь къ нему»; 2) закласці ў іх пачатак «историческому пониманію вещей или историческому смыслу». Нельга не пагадзіцца з тым, што задачы гісторыі, як і яе змест, з'яўляюцца неабсяжнымі і пераважнымі, але ў гэтай сувязі можна

ўзгадаць добры савет філосафа І. Канта: «не даць сябе задавить громадною масою всего того, что случилось на свѣтѣ» [2, с. 19].

Пытанне аб значэнні падручніка пры навучанні заўсёды заставалася актуальным і педагогі мінулага імкнуліся вызначыць, якое ж менавіта становішча павінен заняць падручнік у справе навучання. Паводле П. Ф. Капцерава, ніколі нельга пачынаць навучанне наўпрост з вывучэння падручніка, таму што паміж падручнікам і розумам школьніка няма непасрэднай сувязі. Да засваення зместу падручніка трэба заўсёды падрыхтоўваць навучэнцаў самастойнымі працамі над адпаведным навуковым матэрыялам. Навучанне павінна складацца з дзвюх галоўных частак: самастойных практыкаванняў вучняў і вывучэння імі падручніка. Самастойныя практыкаванні павінны прыводзіць да засваення зместу вядомай часткі падручніка: «Если учебник усвоится хорошо, если онъ точно формулируетъ уже имѣющіеся въ умахъ учащихся факты и идеи, приобрѣтенныя путемъ самостоятельныхъ упражненій, тогда можно переходить къ другимъ вопросамъ». Падручнік павінен быць дакладным сістэматычным зборам з тлумачэннямі, фармуляваць і прыводзіць у сістэму раней засвоеныя веды. Пры такіх характарыстыках падручніка не будзе падстаў да боязі, што з падручніка навучэнцы нахапаюцца адных фраз, без разумення. Развіццё здольнасцей вучняў павінна быць накіравана на выпрацоўку ўмення свабоднага карыстання падручнікам, разумення яго прыёмаў, метадаў, сістэматызацыі. У выніку вучань будзе паступова далучацца да культуры, засвойваць навуковыя звесткі і «духовно соединяться съ прежде жившимъ и мыслившимъ человечествомъ, подготовляться къ роли самостоятельнаго дѣятеля и усовершенителя культуры». На думку аўтара, пры такім стаўленні да падручніка навука і настаўнік зоймуць у школе належны ім месцы, а іх узгодненае ўзаемадзеянне прывядзе да якаснага развіцця асобы вучняў [6, с. 114–128].

Напрыканцы XIX – пачатку XX ст. школьнаму навучанню гісторыі была ўласцівая дваякая адукацыйная каштоўнасць: рэальная і фармальная. У першым дачыненні гісторыя была накіравана на тое, каб «наметить современность, пріохочивая дѣтей къ самостоятельному дальнѣйшему чтенію» [3, с. 224]. У другім дачыненні яна была накіравана на тое, каб «упражнять» разумовыя

здольнасці вучняў, выхоўваць іх асобу. У працэсе навучання гісторыі павінны былі фарміравацца наступныя якасці: цэласнасць ўспрымання пэўнай эпохі, уменне зразумець падзеі, аб'яднання ў адным вобразе, у іх непарыўнай сувязі і ўзгодненасці; навукі ў аналізе, «вь различеніи вь различеніи отдѣльныххъ сторонъ единого и слитнаго образа»; дэдуктыўныя здольнасці дзіцячага розуму; гістарычную перспектыву. Такія уяўляліся агульныя задачы гісторыі ў тагачасным школьным выкладанні.

Такім чынам, у розныя гістарычныя перыяды пытанні развіцця гістарычнай адукацыі выклікалі цікавасць шэрагу айчынных і замежных прадстаўнікоў педагагічнай супольнасці. Педагагічная навука розных краін свету, у тым ліку Беларусі на сучасным этапе развіцця і Расійскай Імперыі часоў XIX – пачатку XX ст., заўсёды надавала вялікую ўвагу вучэбна-выхаваўчаму патэнцыялу гістарычнай адукацыі ў дачыненні да развіцця асобы вучняў і іх самасвядомасці. Эвалюцыя педагагічнай думкі паступова прывяла аўтараў падручнікаў да ўсведамлення і асэнсавання неабходнасці правільнага вырашэння дыдактычнага пытання аб размяшчэнні гістарычнага матэрыялу ў падручніку, што асабліва важна для якасці навучання і выхавання вучняў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Большое совещание у Президента [Электронный ресурс] // Официальный сайт ТК «Столичное телевидение». – 2019. – 1 февр. – Режим доступа: <http://ctv.by/>. – Дата доступа: 20.08.2021.
2. Вейсман, А. Д. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях / А. Д. Вейсман // Журн. М-ва Народ. Просвещения. – 1908. – № 7. – С. 19–30.
3. Волжанин, В. История как предмет начального обучения / В. Волжанин. – Петроград : изд. О. В. Богдановой, 1916. – 319 с.
4. Грыцкевіч, В. П. Разважанні аб гістарычным мысленні і гістарычнай адукацыі / В. П. Грыцкевіч // Магілёў. даўніна. – Магілёў : Абласная друкарня, 1996. – С. 52–58.
5. Гуревич, Я. Г. Опыт методики истории / Я. Г. Гуревич // Пед. сб. – 1877. – № 4. – С. 380–520.
6. Каптерев, П. Ф. О значении учебника при обучении / П. Ф. Каптерев // Пед. сб. – 1886. – № 8. – С. 114–128.

7. Леви-Стросс, К. Неприрученная мысль / К. Леви-Стросс // Первобытное мышление ; пер. с фр.: А. Островский. – М. : Республика, 1994. – С. 311–378.
8. Марзалюк, И. А. Самый оскорбительный миф, что БССР – это чистый подарок московского центра [Электронный ресурс] / И. А. Марзалюк // Официальный сайт И. А. Марзалюка. – 2020. – Режим доступа: <http://marzalyuk.house.gov.by/>. – Дата доступа: 10.02.2021.
9. Марзалюк, І. А. Ад мовы да несупярэчлівай гісторыі / І. А. Марзалюк ; гутарыла М. Дадалка // Звязда. – 2019. – С. 2.
10. Франция-память / П. Нора [и др.] ; пер. с фр.: Д. Хапаева. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1999. – 328 с.
11. Президент Беларуси вручил дипломы доктора наук и аттестаты профессора научным и педагогическим работникам [Электронный ресурс] // Официальный сайт Национальной государственной телерадиокомпании Республики Беларусь. – 2016. – 12 февр. – Режим доступа: <https://www.tvr.by/>. – Дата доступа: 10.07.2021.
12. Президент ознакомился с работой единого информационно-образовательного ресурса // Беларусь Сегодня. – № 26301. – 2021. – 24 авг.
13. Риер, Я. Г. Очерки истории средневековых цивилизаций / Я. Г. Риер. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 1997. – 125 с.
14. Систематический обзор народно-учебной литературы, составленный по поручению Комитета грамотности при Императорском Вольно-экономическом обществе. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1878. – 744 с.
15. Учитель: журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. – 1863. – № 5 (март). – С. 238–241.
16. Ферро, М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира / М. Ферро ; пер. с фр.: Е. Лебедева. – М. : Высш. шк., 1992. – 351 с.
17. Cojocar, I. Un popor care nu isi cunoaste istoria este ca un copil care nu isi cunoaste parintii / I. Cojocar // Adevarul. – București, 2016. – С. 49–65.

Материал поступил в редколлегию 26.10.2021.

S. M. BITCHANKA,

Methodologist of the Center for the Development of Additional Adult Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF SCHOOL HISTORICAL EDUCATION IN RELATION TO THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

Summary

The article is devoted to the disclosure of the educational significance of school historical education in pedagogical science of different times. The article retrospectively examines the scientific views and ideas of representatives of the pedagogical community of the world, modern Belarus and the Russian Empire of the XIX – early XX centuries in relation to the development of students' personality and self-awareness.

Keywords: educational function of historical education, system of values, national identity, historical memory, historical thinking, worldview.

УДК 37 + 373: 94 (476)

С. М. БІТЧАНКА,

метадыст цэнтра развіцця дадатковай адукацыі дарослых

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»,

г. Мінск, Беларусь

ПАТРАБАВАННІ ДА ВУЧЭБНА-ГІСТАРЫЧНАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў РЭЦЭНЗІЯХ МІНІСТЭРСТВА НАРОДНАЙ АСВЕТЫ РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ

Артыкул прысвечаны выяўленню навуковага стаўлення Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі да падручнікаў па айчыннай гісторыі, дазволенах урадам да выкарыстання ў адукацыйным працэсе. Разглядаюцца міністэрскія рэцэнзіі на вучэбна-гістарычную літаратуру, прызначаную для ўстаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі Беларусі ў другой палове XIX – пачатку XX ст.

Ключавыя словы: вучэбная літаратура па гісторыі Беларусі, рэцэнзіі Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі, падручнікі і вучэбныя дапаможнікі беларускіх аўтараў, пачатковая і сярэдняя адукацыя.

У другой палове XIX – пачатку XX ст. педагагічная навука Расійскай Імперыі стала надаваць большую ўвагу якасці стварэння вучэбна-гістарычнай літаратуры, што было звязана з неабходнасцю вызначэння адпаведнасці яе структуры і зместавага напаянення дыдактычным патрабаванням. Праблема стварэння якасных падручнікаў асэнсоўвалася прадстаўнікамі педагагічнай супольнасці як вельмі актуальная і важная. І гэта тлумачылася, што падручнік сярод усіх відаў вучэбнай літаратуры займае асаблівае месца ў арганізацыі адукацыйнага працэса, а эфектыўнасць навучання найпрост залежыць ад якасці выкладу і арганізацыі вучэбнага матэрыяла.

Для тагачасных пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў Вучоны камітэт Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі зацвердзіў тры віды вучэбных кніг: 1) *абавязковыя* навучальныя кіраўніцтвы – падручнікі, навучальныя дапаможнікі: кнігі для

чытання, хрэстаматы, задачнікі; 2) *неабавязковыя*, якія дапаўняюць навучальныя кіраўніцтвы; 3) *часовыя*, дапушчаныя да з'яўлення здавальняючых кіраўніцтваў па прадмеце. Самым каштоўным і ганаровым лічылася быць стваральнікам першай групы навучальных дапаможнікаў, да чаго і імкнуліся аўтары многіх выданняў, прадумваючы мэты і задачы вучэбнай літаратуры.

Усе вучэбныя кнігі для школьных бібліятэк: падручнікі, навучальныя дапаможнікі, хрэстаматы павінны былі набывацца абавязкова з ведама ды згоды інспектараў народных вучылішчаў. Аднак сярод педагогаў і мясцовых чыноўнікаў існавала думка, што «стэсьняць учащихъ въ выборѣ того или иного учебника или книжки для библиотеки на томъ только основаніи, что они не одобрены Ученымъ Комитетомъ, нѣтъ нужды и вредно для дѣла» [7, с. 124]. Паводле іх меркаванняў кожная адмова ў гэтым дачыненні павінна была быць грунтоўна матываваная з указаннем тых адмоўных бакоў вучэбнай кнігі, якія робяць іх непажаданымі для ўжытку пэўнай школы.

Прадстаўнікі тагачаснай педагагічнай навукі падкрэслівалі, што выбар падручніка – гэта адна з самых цяжкіх задач для выкладчыка, які пачынае сваю педагагічную дзейнасць, і яму трэба дапамагчы «разобраться самому въ литературѣ учебниковъ, показать, какъ надо разбирать ихъ, на что обращать вниманіе и какъ примѣнить на практикѣ» [1, с. 307]. Адзначалася, што хоць педагагічная літаратура Расійскай Імперыі і не вельмі багатая на наяўнасць якасных падручнікаў, але для ўсіх класаў і курсаў ёсць па некалькі найменняў вучэбных кніг на выбар. Аднак галоўнае пытанне – «который же изъ нихъ взять, который изъ нихъ лучше?» не знаходзіла адзінага адказу. Для вырашэння гэтага пытання былі выпрацаваны адмысловыя крытэрыі ацэнкі педагагічнай якасці вучэбна-гістарычных кніг. Крытэрыі ўяўлялі сабой «общія положенія, общія требованія, которымъ долженъ удовлетворять каждый учебникъ» [1, с. 307]. Для выкарыстання ў адукацыйным працэсе рэкамендаваліся менавіта тыя падручнікі, якія адпавядалі гэтым крытэрыям, што дазваляла вызначыць лепшыя з іх. Такі падыход павінен быў даць характарыстыку кожнаму падручніку «съ указаніемъ важнѣйшихъ чертъ его, особенностей плана,

главныхъ достоинствъ и главныхъ недостатковъ его, важнѣйшихъ ошибокъ» [1, с. 307].

Кожны падручнік, як адзначае М. П. Пакаціла, абавязкова павінен задавальняць двум асноўным патрабаванням: «онъ долженъ давать доброкачественный въ научномъ отношеніи матеріаль и быть пригоднымъ для той школы, для которой его выбираютъ» [1, с. 308]. На гэтай падставе пры разборы кожнага падручніка адмыслоўцы павінны звяртаць увагу на наступныя аналітычныя крытэрыі:

1. Які план падручніка? Які выбар і размеркаванне матэрыялу? Ці ўсе найважнейшыя бакі гістарычнага працэсу ў ім правільна асветлены? Ці ўсе гістарычныя фактары пазначаны? Ці не захапляецца аўтар толькі адной палітычнай гісторыяй і біяграфіямі? Ці дастаткова ён асвятляе дзяржаўны і грамадскі лад, гаспадарку, эканамічныя, палітычныя і сацыяльныя адносіны? Ці добра выкладзена матэрыяльная і духоўная культура (прамысловае, гандаль, рэлігія, асвета, рэлігійныя і разумовыя рухі)?

2. Ці адпавядае матэрыял, прапанаваны дадзеным падручнікам, сучасным на той час высновам гістарычнай навукі? Ці няма ў ім архаізмаў, памылак, буйных пропусках?

3. Якая групоўка матэрыялу? Ці вылучае аўтар на першы план самае галоўнае? Ці добра падкрэслівае галоўную думку?

4. Якое асвятленне і падбор фактаў? Ці няма тэндэнцыйнасці падбору ў які-небудзь бок? Ці ёсць скажэнні фактаў з пэўнай мэтай?

5. Які выклад падручніка? Ці няма мудрагелістых, цяжкіх выказаў? Ці зразумелы ён вучням таго ўзросту, для якога прызначаны? Які яго памер? Ці не занадта ён вялікі? Ці не залішне малы? Ці не звяртаецца ён проста ў канспект? Які чыста знешні бок? Як ён выдадзены? Які друк, папера і малюнкi, калі такія маюцца?

Вызначалася, што гэтым патрабаванням, асабліва пунктам 2–5, павінен задавальняць кожны падручнік для ўсіх курсаў і класаў. Патрабаванні пункта 1 у падручніках для малодшых класаў рэкамендавалася ўжываць у больш элементарным выглядзе. Гэта тлумачылася тым, што факты ды біяграфіі ў гэтых курсах адыгрываюць большую ролю, чым абагульненні, а складаныя і глыбокія гістарычныя працэсы зусім не даступныя дзецям для

разумення. Але калі падручнік дае толькі адну знешнюю гісторыю, апісанні войнаў, біяграфіі палкаводцаў і больш нічога, то зразумела, што такі падручнік не падыходзіць для якаснага навучання. У гэтай сувязі прапанавалася праводзіць дыдыктычны аналіз і разбіраць кожны падручнік менавіта па такім вызначаным пунктам [1, с. 309].

Сярод вучэбна-гістарычнай літаратуры асабліва вылучаюцца гістарычныя хрэстаматыі, выкарыстанне якіх было таксама неабходна для якаснага навучання. Усе гістарычныя хрэстаматыі, што былі прызначаны для сярэдніх і старэйшых класаў, належалі да двух тыпаў.

Першы (новы) тып уяўляе сабой хрэстаматыі, якія складаюцца з артыкулаў, напісаных спецыялістамі для адмысловага педагогічнага выдання. Гэты тып хрэстаматыі быў на той час найноўшым, самым пажаданым і самым зручным: «Каждая статья, написанная специалистомъ, изображаетъ вопросъ въ томъ состояніи, въ какомъ онъ находится въ современной наукѣ, слѣдовательно учащіеся старшихъ классовъ не рискуютъ познакомиться съ устарѣвшимъ или отвергнутымъ взглядомъ, а иной разъ, когда по вопросу имѣется нѣсколько взглядовъ» [1, с. 417]. Лічылася, што гэта надзвычай важна таму, што такі артыкул будзе кіраўніцтвам для вучня, калі ён пажадае глыбей пазнаёміцца з пытаннем. Прымаючыся за чытанне тэксту таго ці іншага гісторыка, вучань на падставе знаёмства з артыкулам з хрэстаматыі ўжо ведае якога погляду прытрымліваецца гэты гісторык і таму чытае цалкам свядома. Для выкладчыка такія хрэстаматыі з'яўляюцца сур'ёзнай дапамогай, тым больш што звычайна ў гэтых вучэбных дапаможніках кожны артыкул суправаджаецца ўказаннем літаратуры па выкладзеным пытанням [1, с. 415]. Цікава, што рэцэнзентамі для паказальнага ўзору якаснай дапаможнай кнігі была адзначана хрэстаматыя М. В. Доўнар-Запольскага, у якой артыкулы сцісла прыводзілі погляды шматлікіх навукоўцаў: «Книга состоитъ изъ отдѣльныхъ статей специалистовъ, главнымъ образомъ посвященныхъ внутренней исторіи Россіи. Всѣ статьи Довнаръ-Запольскаго очень хороши и очень полезны» [1, с. 417].

Другі (стары) тып хрэстаматыі, які лічыўся значна горшым для навучання, складаўся з урыўкаў артыкулаў розных гісторыкаў, з

вялікіх ці малых фрагментаў. Удала скласці такую хрэстаматыю вельмі цяжка. Няпроста знайсці прыдатныя ўрыўкі, каб яны дакладна і вызначана адлюстравалі асноўныя погляды аўтара, выказаныя ў кнізе. Па гэтай прычыне складальнікам даводзілася рабіць розныя камбінацыі, рэзюмэ, скарачэнні, пераклады з замежных моў і ў выніку атрымлівалася мазаіка з кавалачкаў тэкстаў розных аўтараў, якія часта выкладалі супрацьлеглыя погляды. Карыстацца такой хрэстаматыяй таксама было нялёгка. Без кіруючых артыкулаў і тлумачэнняў выкладчыка яна не давала яснага паняцця аб гістарычных пытаннях. Таму гэты тып хрэстаматый не рэкамендаваўся да выкарыстання. Хрэстаматыі для малодшых класаў таксама прымыкаюць да гэтых двух асноўных тыпаў: «Онѣ тоже составлены изъ оригинальныхъ статей, или изъ отрывковъ и передѣлокъ историковъ» [1, с. 416]. Акрамя таго, пачынаюць моцна распаўсюджвацца хрэстаматыі, складзеныя з вершаў на гістарычныя тэмы, а таксама з урыўкаў гістарычных раманаў і аповесцяў. Адзначалася, што на той час было некалькі найменняў вельмі ўдалых хрэстаматый апошняга тыпу. Калі хрэстаматыі складзеныя добра, калі ў іх падабраныя ўдалыя ўрыўкі, то яны лічыліся надзвычай карыснымі [1, с. 416].

Вельмі знакавай датай для развіцця беларускага вучэбнага кнігавыдання стала 1 снежня 1862 года, калі адбылося паседжанне «Санктъ-Петербургскаго педагогическаго собранія». Пачынаючы з гэтага часу Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі дазваляе беларускім аўтарам падручнікаў удзельнічаць у дзяржаўным конкурсе па стварэнню вучэбных кніг для пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў, у тым ліку і на беларускай мове (!). Правілы «конкурса, объявляемаго комитетомъ грамотности, состоящимъ при Императорскомъ вольномъ экономическомъ обществѣ, на изданіе полезныхъ для народа книгъ» былі наступныя:

1) да суіскання дапускаюцца як народныя падручнікі, так і кнігі для народнага чытання. Пры прызначэнні прэміі прымаецца пад увагу перш за ўсё годнасць сачынення: «При выборѣ между двумя или нѣсколькими сочинениями одинаковаго достоинства, отдается преимущество народнымъ учебникамъ и книгамъ научнаго содержания предъ книгами для народнаго чтенія»;

2) да суіскання дапускаюцца сачыненні «на русскомь, малороссійскомь и бѣлорусскомь языкахъ», друкаванья або пісанья «русскимъ шрифтомъ», а ў выпадку аднолькавай годнасці твораў «на всѣхъ трехъ языкахъ, преимущество будетъ отдаваемо русскому, а за нимъ малороссійскому і бѣлорусскому»;

3) для атрымання прэміі ад сачынення будуць патрабавацца наступныя ўмовы:

а) «полезность содержания». Пад карыснасцю зместу неабходна разумець «не исключительно научную или практическую его приложимость, а вообще образовательное влияние». Толькі пры такім разуменні гэтага слова аповесці і іншыя творы белетрыстыкі могуць часам спрачацца ў карыснасці з падручнікамі;

б) «безукоризненность въ нравственномъ отношеніи». Вядома, гэта рыса менш здольная «выразиться» ў падручніках, але ўсё ж такі яна асабліва неабходная ў падручніках па айчыннай гісторыі;

в) «ясное, послѣдовательное и вполне доступное народу изложение»;

г) «правильный, вполне доступный народу языкъ», у якім не павінны сустракацца выразы «чуждыя народному говору», замежныя словы, не растлумачаныя навуковыя тэрміны, іншасказальныя абароты і «слова, обыкновенно принимаемые народомъ въ буквальномъ значеніи»;

д) «дешевизна, обуславливающая возможно большее распространение въ народѣ книги, удостоенной преміи». Вышэйшай мяжой продажнай цаны, прызначанай для падобнай кнігі, павінна быць 5 капеек з друкаванага аркуша, а калі сачыненне выдаецца з чарцяжамі і малюнкамі, то 7 капеек з аркуша;

4) тэрмінам для прадстаўлення твораў прызначаецца 1 верасня 1863 года. Рукапісы дасылаюцца ў Санкт-Пецярбург, у Камітэт пісьменнасці пры трэцім аддзяленні Імператарскага Вольнага эканамічнага таварыства. Рукапісы павінны быць дасланы ў запячатаных канвертах з імёнамі і дакладнымі адрасамі аўтараў. Як на рукапісы, так і на канверце выстаўляецца «девизъ». Сачыненні, не ўдасценыя прэміі або ганаровых водзываў, вяртаюцца аўтарам «по предъявлении ими своих девизовъ»;

5) прэмія прызначаецца ў памеры 300 рублёў срэбрам. Сачыненне, «удостоенное преміи, или возвращается, по желанію

автора, кь нему для напечатанія (въ этомъ случаѣ премія выдается по отпечатаніи книги), или же комитетъ приискиваетъ самъ издателя, съ тѣмъ условіемъ, что затраченная на издание сумма возвращается издателю извѣстнымъ количествомъ экземпляровъ изданной книги»;

б) акрамя прэміі прызначаюцца два ганаровых водзыва для твораў, якія не зусім, але значнай часткай задавальняюць умовам конкурсу. Для надрукавання сачынення, «удостоеннаго почетнаго отзыва, можетъ быть, въ случаѣ желанія автора, приисканъ комитетомъ издатель», з той умовай, што затрачаныя на выданне выдаткі вяртаюцца эквівалентнай колькасцю асобнікаў выдадзенай кнігі [2, с. 104–105].

На школьныя падручнікі гісторыі Вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы былі падрыхтаваны аналітычныя рэцэнзіі, якія публікаваліся ў шэрагу педагагічных часопісаў, такіх як «Журналь Міністэрства Народнаго Просвешенія», «Русская школа», «Вѣстникъ воспитанія», «Педагогическій Сборникъ». У працэсе даследвання былі выяўлены і рэцэнзіі на падручнікі па гісторыі Беларусі: «Книга для чтенія въ народныхъ училищахъ Виленскаго учебнаго округа» (1863), «Разказы о Западной Руси» Пятра Шчабальскага (1867), «Русская исторія (въ связи съ исторіей великаго княжества Литовскаго). Курсъ III класса гимназій и реальныхъ училищъ» Арсенія Турцевіча (1894). Разглядаючы адлюстраванне беларускай мінуўшчыны ў тагачаснай гістарычнай інтэрпрэтацыі трэба адзначыць, што тэрмін «гісторыя Беларусі» адносна XIX – пачатку XX ст. не ўжываўся. Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі асобна не вылучала гісторыю Беларусі як суб'ект адукацыйнага працэсу. Гісторыя Беларусі была ўключана ў агульны курс гісторыі Расіі і пад азначэннем «гісторыя Заходняй Русі» стала часткай зместавага напаўнення падручнікаў «Рускай (=айчыннай) гісторыі».

Міністэрствам народнай асветы была акрэслена педагагічная неабходнасць наяўнасці менавіта якасных падручнікаў. Паводле рэцэнзіі на «Книгу для чтенія въ народныхъ училищахъ Виленскаго учебнаго округа» (1863) складанне кнігі для чытання ў народных вучылішчах – справа вялікай цяжкасці. Гэта цяжкасць

грунтавалася на асэнсаванні пытанняў: «Возможно ли составить одну книгу для всѣхъ училищъ, или должны быть разныя читальники, согласно съ условіямъ мѣстности? Можетъ ли дѣленіе на округи вообще служить основаніемъ для введенія различныхъ читальниковъ?» [3, с. 90–101]. У гэтай сувязі кіраўніцтва Віленскай навучальнай акругі «назначае особую книгу для чтенія». Аднак у гэтай вучэбнай кнізе, паводле рэцэнзіі, няма нічога такога, што задавальняла б патрэбам краю: з якой жа мэтай Віленская акруга пажадала ўвесці яе? Ці лепш яна складзена, чым іншыя, подобныя ёй кнігі? Вызначалася, што кніга для народнага чытання павінна быць напоўнена зместавым матэрыялам зыходзячы з наступнага меркавання: якая можа быць карысць ад артыкула для народа, ці зразумее ён яго сутнасць, а калі зразумее, то як прыменіць да свайго жыцця?

Паводле рэцэнзіі ў вучэбную кнігу павінны ўваходзіць два элемента: агульнаадукацыйны і мясцовы народны. Кніга павінна паведаміць народу ясныя і разумныя паняцці аб навакольных прадметах, даць апавяданні, якія маюць прамое стаўленне да яго побыту, штодзённым заняткам, вераванням. Але як злучыць навуку з патрабаваннямі жыцця, што выбраць з вобласці ведаў і чым напоўніць маральны аддзел кнігі? Гэтыя пытанні заставаліся нявырашанымі.

Кніга для чытання павінна служыць дапаможнікам і дадаткам да курсу ведаў, якія прызначаюцца для народных вучылішчаў. У гэтай сувязі да кнігі для чытання ў рэцэнзіі вызначаліся наступныя патрабаванні:

1) неабходна наяўнасць найбольш карысных звестак. Такія звесткі, будучы добра засвоены ў школе, застануцца ў памяці вучняў назаўжды і потым прывядуць да выкаранення «многіх прэдрасудкоў». Без правільнай навукі і маральнае развіццё не пойдзе далёка, таму што яно будзе загароджана мноствам перашкод, што ляжаць у стаўленні да з'яў жыцця, калі чалавек звальвае з сябе віну на рок, нябачныя злыя сілы, нават на маральны закон, які прымаецца ім без разваг;

2) апавяданні, якія маюць мэтай маральнае развіццё, павінны быць «примѣнены къ понятіямъ народа». Асабліва неабходна грунтоўнае веданне народнага жыцця і літаратуры. Прымаўкі,

загадкі, прыказкі, песні, казкі пры майстэрскім іх выбары ўяўляюць багаты матэрыял, каб «протывод’йствовать народному злу сь помощью народнаго смысла»;

3) артыкулы павінны быць не толькі зразумелымі народу, але «какъ по своему содержанию, такъ и по языку прямо выходитъ изъ его жизни». Мясцовае «нарѣчье» мае тут важнае педагагічнае значэнне. Таму трэцяя частка артыкулаў павінна быць напісана на ім. У такіх мясцовасцях, дзе іншапляменнікі складаюць большасць насельніцтва, рускай мове навучаюцца з цяжкасцю. У гэтай сувязі кніга для народнага чытання павінна быць на той мове, на якой размаўляюць мясцовыя жыхары [3, с. 91].

Выказвалася перакананасць, што ў адукацыйным працэсе павінны выкарыстоўвацца «частные, мѣстные читальники», якія неабходна складаць, толькі ў разуменні з асаблівасцямі краю, а не па выпадковым падзелам на акругі. Але карысна было б выдаць і агульны «читальникъ», маючы на ўвазе «общее знакомство сь рускою народностью и жизнью».

Па сваёй сутнасці кніга для чытання ўяўляла сабой хрэстаматыю на рускай літаратурнай мове. У параўнанні з іншымі кнігамі падобнага роду некаторыя яе вартасці заключаюцца ў падборы больш лёгкіх артыкулаў, але нельга сказаць, каб выбар іх быў заўсёды ўдалы нават і для звычайнай хрэстаматыі. Палова кнігі (170 старонак з 340) занята артыкуламі духоўнага зместу: апавяданнямі са свяшчэннай гісторыі хрысціянскага вучэння, якія напісаны даволі проста і правільнай мовай, хоць і не заўсёды зразумелай для народа. Далей ідуць апавяданні з рускай гісторыі, запазычаныя з кнігі К. Ушынскага «Дѣтскій міръ» і з кнігі А. Разіна «Міръ Божий». За імі ідуць маленькія аповесці, некалькі вершаў, байкі Крылова, казка пра рыбака і рыбку, чатыры старонкі прыказак ды загадак, а ў заключэнне ўсяго – славянская грамата з прыкладамі славянскага чытання. Тут апушчаны самыя важныя аддзелы, няма ні апавяданняў аб натуральных з’явах, ні артыкулаў, якія тычацца сельскай працы і народных промыслаў: «Странно также, если въ книгѣ, назначенной для народнаго образования, народъ не встрѣтитъ ничего практически полезнаго для своей обыденной жизни, ничего своего роднаго; онъ скажетъ о такой книгѣ: «Не про насъ писано»» [3, с. 91].

Першы артыкул па гісторыі «Лѣтописецъ Несторъ» заключае ў сабе некаторыя недакладнасці. У ім прадстаўлена, як быццам Нестар карыстаўся для свайго летапісу аднымі апавяданнямі старых ды бывалых людзей, якія сцякаліся ў Кіева-Пячэрскую лаўру, каб памаліцца Богу, пакланіцца нятленным мошчам, што асабліва шмат распавеў Нестару стогадовы старац Ян.

Другі артыкул «Славяне» па сваёй сцісласці і сухасці мала падыходзіць для кнігі, прызначанай для чытання. Акрамя таго, кніга патрабуе для народа шмат тлумачэнняў: «Характеръ ихъ (славянъ), какъ и всѣхъ необразованныхъ народовъ, представлялъ смѣсь хорошихъ и дурныхъ качествъ: съ одной стороны они были миролюбивы и гостепріимны (позволялось даже украсть у сосѣда, чтобы угостить странника), съ другой очень неопрятны и склонны къ раздорамъ между собою. Женщины у славянъ не пользовались такимъ уваженіемъ, какъ у нѣмцевъ; на нихъ лежали самыя тяжелья домашнія работы» [3, с. 100]. Паводле рэцэнзіі у артыкуле «нѣтъ ни малѣйшаго примѣненія къ понятіямъ народа, сколько непонятнаго для дѣтей вообще въ этихъ словахъ! Что значитъ слово «характеръ»? Какіе это необразованные народы? Какъ согласить миролюбіе славянъ съ ихъ наклонностью къ раздорамъ? Что такое значитъ въ народѣ «хорошія качества»? Не будетъ ли это понятіе очень относительнымъ?».

Астатнія артыкулы па гісторыі даволі простыя, таму што заключаюць не столькі агульныя развагі ды характарыстыкі, колькі блізкія да летапісу апавяданні аб асобных фактах. Артыкулы А. Разіна больш адрозніваюцца літаратурным аздабленнем, чым гістарычнай дакладнасцю. Большая частка гістарычных апавяданняў падыходзяць для звычайнай хрэстаматыі, але ў іх ёсць істотны недахоп: «они назначаются для народа, то въ нихъ полезно бы хотя сколько нибудь выставить и исторію народа; но народъ, какъ главное дѣйствующее лицо, тутъ почти вовсе не является и все дѣлается съ помощью однихъ героевъ» [3, с. 100-101].

Аповесці, змешчаныя ў кнізе для народных вучылішчаў, або зусім дрэнныя або мала прыстасаваныя да разумення народа. Іх можна падзяліць на абстрактныя і маральныя. Але ад апавяданняў, якія змешчаныя ў кнізе для чытання, «мы не предвидимъ никакой пользы». Падкрэслівалася, што для вучэбнай кнігі, прапанаванай

Віленскай навучальнай акругай і якая мае мясцовы характар, большасць матэрыялу варта было б выбраць з дадзенай мясцовасці і на той мове, на якой размаўляе народ. У заключэнне рэцэнзіі адзначана наступнае: «Такъ какъ у насъ большая бѣдность въ книгахъ для чтенія, то и она, въ числѣ другихъ, могла бы идти въ дѣло», калі выключыць з яе ўсе сантыментальна-павучальныя аповесці і замяніць іх на простыя для разумення мясцовыя апавяданні. Згодна рэцэнзенту В. І. Вадавозаву, яна ніяк не можа быць абавязковай кнігай для вучылішч і агульнапрынятым кіраўніцтвам пры чытанні, таму што «не удовлетворяетъ главнымъ требованіямъ простой хрестоматіи, не говоря уже о требованіяхъ книги, назначенной для чтенія въ народныхъ училищахъ» [3, с. 101].

На вучэбны дапаможнік «Разказы о Западной Руси» Пятра Шчабальскага (1867) Вучоным камітэтам падкрэсліваецца неабходнасць вывучэння гісторыі Заходняй Русі [4, с. 618–620]. Рэцэнзентамі адзначалася, што гісторыя «Заходняй Русі» мае надзвычай шмат цяжкасцей пры выкладзе ў папулярнай форме, а яе навуковая апрацоўка яшчэ не дасягнула той ступені, на якой усе пункты былі б роўна асветлены і ход падзей ўяўляўся б цалкам ясным. Гэта тлумачылася тым, што ў ранейшыя часы гісторыя Заходняй Русі толькі эпизадчына ўваходзіла ў выклад айчынай гісторыі і апрацоўвалася пераважна польскімі гісторыкамі з польскага пункту гледжання. Шматлікія крыніцы таксама былі выдадзены большай частцы палякамі, а многія гістарычныя звесткі былі вядомыя толькі па чутках або са скажэннямі.

Нацыянальная руская самасвядомасць, выкліканая гістарычнымі падзеямі, прымусіла на многае зірнуць па-іншаму: «Истина во многихъ случаяхъ если не ясно видится, то по крайней мѣрѣ предугадывается; но многое еще остается сдѣлать для того, чтобы предугадываемое стало вполне достовѣрнымъ. А между тѣмъ время не ждетъ: русскому обществу, въ особенности населению западнаго края, надо имѣть если не вполне, то приблизительно вѣрную картину исторической судьбы этой важной части Русской Имперіи» [4, с. 618]. Вучэбны дапаможнік Пятра Шчабальскага, як адзначаюць рэцэнзенты, выкананы вельмі здавальняюча: у руках у аўтара, акрамя некаторых манаграфій, маглі быць лекцыі М. Каяло-

віча (праца шаноўная, але занадта кароткая і па абставінах паспешная), а таксама кніга І. Бяляева (даведзена толькі да злучэння «Літвы з Польшчай»), якая не была распаўсюджаная нідзе, акрамя «Западнага края».

Паводле рэцэнзіі ў чытача можа скласціся добрае агульнае ўражанне гістарычным зместам гэтай кнігі. У жывым, сувязным апаведзе, уведзеным з выдатным талентам, аўтар адлюстроўвае лёс Заходняй Русі ад старажытных часоў да трэцяга падзелу Рэчы Паспалітай: «Чѣмъ ближе подходит онъ къ гибели Польши, тѣмъ подробнѣе становится его разказъ: на послѣднихъ страницахъ замѣтны слѣды внимательнаго изученія первоначальныхъ источниковъ; трезвая мысль не покидаетъ г. Щебальскаго во все продолженіе разказа: всѣ событія, всѣ условія, при которыхъ они совершились, правильно оцѣниваются въ своихъ ближайшихъ и дальнѣйшихъ послѣдствіяхъ» [4, с. 619]. Характар польскай шляхты, значэнне каталіцтва і езуітызму вызначаны дакладна і трапна. Становішча Ўкраіны пад польскім валадарствам, наступствы польскага ўплыву ацэнены аўтарам надзвычай разумна.

Прыняты аўтарам спосаб выкладу вучэбнага матэрыяла складаецца ў злучэнні апаведу з палітычнымі і гістарычнымі разважаннімі. Такі спосаб надае вялікую цікавасць да кнігі і робіць яе чытанне карысным як у вышэйшых класах гімназіі, так і для пісьменнага простага люду. Для народных школ, можа быць, не ўсе паняцці і тэрміны будуць цалкам зразумелыя, хоць выклад кнігі надзвычай прасты. Да вартасцей кнігі належыць яшчэ тое, што яна зусім не носіць характару палітычнага памфлета: ніводнага абразлівага выразу, ніводнага закліку, здольнага ўсхваляваць народныя прыстрасці, не дазваляе сабе аўтар. Яго выклад спакойны, мерны, фактычны і таму яшчэ больш пераканаўчы.

Зместавыя памылкі, паводле рэцэнзіі, былі наступныя: «Смаленск канчаткова заваяваны Вітаўтамъ, а не Гедымінамъ; у Кулікоўскай бітве ўдзельнічала двое Альгердавічаў, а не адзін; Андрэй, які выступіў супраць Ягайлы, не меў улады надъ Смаленскамъ, дзе быў свой князь Святаслаў, які стаяў у паўвасальных адносінах да Літвы; Вітаўт быў не родны, а стрыечны брата Ягайлы. На пытанне «калі прыйшлі езуіты ў Рэчъ Паспалітую?» таксама няма дакладнага адказу ў гэксце кнігі. На старонцы 22 іх запрашае Жыгімонт

Аўгуст; на старонцы 25 – каталіцкае духавенства; на старонцы 72 яны пачалі з’яўляцца неўзабаве пасля Баторыя і нават збольшага пры ім. Спосаб выказаў часам не дакладны, напрыклад у артыкуле пра вайну Расіі з Рэччу Паспалітай (1654–1667): «Въ нѣскольکو мѣсяцевъ Русскіе заняли Смоленскъ, Оршу, Минскъ, Могилевъ, Вильну, главный городъ Литвы, доходили до самага Балтійскаго моря у Риги и овладѣли Дерптомъ» [4, с. 618–620]. Тут вайна польская, змешаная з вайной шведскай. Рэцэнзентамі выказвалася пажаданне бачыць гэтыя зместавыя памылкі, выпраўленымі ў наступным выданні.

Паводле Я. Ц. Міхайлоўскага, паміж многімі вучэбнымі кнігамі, якія з’явіліся ў друку аб Заходняй Русі і адносінах яе «къ Польше и къ Великой Россіи», другое выданне вучэбнай кнігі Пятра Шчабальскага можна лічыць найбольш поўным, грунтоўным і агульнадаступным творам. У ім аўтар зрабіў значныя змены і дапаўненні «и, какъ видно, старался пріурочить свою книгу къ пониманию простолюдина, что особенно заметно въ первой ея части» [6, с. 592]. Спроба аўтара ў гэтым дачыненні, на погляд Я. Ц. Міхайлоўскага, удалася не зусім добра. Калі не па мове, то па складзе прамовы кніга не будзе даступна разуменню пісьменнага селяніна, але для народнага настаўніка яна ўяўляе шматзмястоўны і павучальны матэрыял для чытання і разважання.

У 1894 годзе адміністрацыяй Віленскай навучальнай акругі была выдадзена вучэбная кніга «Русская исторія (въ связи съ исторіей великаго княжества Литовскаго)» Арсенія Турцэвіча. Падручнік «с пріложеніем 7 картъ, 85 рисунковъ и вопросовъ для повторенія, а также родословной и хронологической таблицъ» прызначаўся для курса III класа гімназій і рэальных вучылішч [5, с. 1–3]. Паводле рэцэнзіі, падручнік А. В. Турцэвіча адпавядае тагачасным дзеючым вучэбным праграмам і прадстаўляе не збор гістарычных эпизодаў, а «краткій курсъ» рускай гісторыі «въ связномъ изложении и въ хронологической послѣдовательности, какъ то и требуется объяснительною запискою къ учебному плану исторіи въ гимназіяхъ» [5, с. 1]. Для ілюстрацыі больш істотных частак выкладу і для ўстанаўлення паміж імі прагматычнай сувязі аўтар прыводзіць у падручніку цэлы шэраг артыкулаў другараднай

важнасці. Але ўсе артыкулы, вылучаныя асаблівым шрыфтам, прызначаліся для чытання ў класе, а для вывучэння былі не абавязковыя. Аднак аўтар схільны лічыць абавязковымі артыкуламі менавіта тыя, якія адносяцца да гісторыі Заходняй Русі, хоць яны і надрукаваныя дробным шрыфтам [5, с. 1].

Рэцэнзенты пахвальна адзначалі, што гісторыя Заходняй Русі прызнана ў навуцы як паўнапраўная частка айчынай гісторыі. І ў гэтым дачыненні значны навуковы ўклад належыць А. В. Турцэвічу, які імкнуўся «подняты ея изученіе на должную высоту и въ нашей средней школѣ, и слѣдуетъ сказать, что въ своемъ учебникѣ онъ съ большимъ толкомъ излагаетъ исторію Литовско-русскаго государства» [5, с. 1]. Адрозненнем падручніка А. В. Турцэвіча ад іншых падобных кніг з'яўляецца асаблівая ўвага аўтара да заходнерускіх падзей. І нягледзячы на тое, што гэта акалічнасць павялічвала аб'ём фактычнага матэрыялу, на погляд рэцэнзентаў, падручнік безумоўна заслугоўвае спагады.

Выкананне падручніка прызнавалася педагагічнай супольнасцю цалкам здавальняючым. Мова кнігі не адрозніваецца адмысловымі прыгажосцямі, аднак дакладная і зразумелая. Няўдалых і няправільных фраз не трапляецца, калі не лічыць артыкула, аднолькава няўдалага ва ўсіх падручніках – «о бытѣ, нравахъ и религіи славянъ», дзе сустракаюцца некалькі стылістычных памылак. Істотных памылак у падручніку рэцэнзенты не сустрэлі. Пры пераглядзе тэксту для наступных перавыданняў аўтару рэкамендавалася ліквідаваць розныя няёмкасці і даць азначэнні тэрмінаў, якія не тлумачацца ў тэксце. Аднак пры тлумачэнні ўсёй складанай сукупнасці палітычных адносін аўтар праяўляе схільнасць «къ несоблюденію исторической вѣрности, къ искусственной стройности изложения, къ ложному прагматизму» [5, с. 2]. Пры наступным выданні кнігі аўтару рэкамендавалася ліквідаваць усе памылкі і недакладнасці, скараціць значную колькасць непатрэбных дробязяў, апусціць прыватнасці і іншыя неістотныя эпизоды ў курсе. Паводле рэцэнзіі ў істотных сваіх частках падручнік А. В. Турцэвіча заслугоўвае пахвалы. У ім ёсць вельмі добра складзеныя старонкі, прысвечаныя апісанню «Великой Сѣверной и Отечественной войнѣ». Рэцэнзенты меркавалі, што калі аб'ём падручніка не паслужыць на практыцы перашкодай да яго ўжывання ў адукацыйным працэсе, то яго можна будзе

прызнаць «однимъ изъ лучшихъ руководствъ, существующихъ въ настоящее время для прохожденія элементарнаго курса русской истории» [5, с. 3].

У 1900 годзе з пэўнымі выпраўленнямі выйшла пятае перавыданне гэтай вучэбнай кнігі з дадаткам 5 карт, 22 малюнкаў, пытанняў для паўтарэння, а таксама радаводных і храналагічных табліц. План падручніка храналагічны, аповяд ідзе па валадараннях, галоўная ўвага звернута на «знешнюю» палітычную гісторыю, а «ўнутраная» гісторыя распрацавана недастаткова. У гэтым выданні падручніка, як і ў папярэдніх, выкарыстаны два шрыфты. Больш дробным шрыфтам надрукаваныя тыя часткі тэксту, якія прызначаліся для чытання, а не для завучвання. Да асаблівасцей падручніка ставіцца і тое, што гісторыя Вялікага Княства Літоўскага выкладзена асабліва падрабязна: ёй прысвечаны дзве спецыяльныя главы. Паводле М. П. Пакацілы, вучэбны матэрыял падручніка ўвогуле дабраякасны, памылак, акрамя звычайных, няма, выклад вельмі дзелавіты і сухі, не асабліва цікавы, імператары – адзін шэраг імёнаў, рэформы Аляксандра II таксама выкладзены зусім коратка. Знешнасць выдання не асабліва прывабная: дрэнныя малюнкi, карты не размаляваныя, непрыгожыя, але правільныя. У канцы кнігі маецца апытальнік, які падзелены на столькі частак, колькі іх у тэксце. Пытанні складзеныя так, што вычэрпваюць змест усёй главы. Таму ў будучых перавыданнях рэкамендавалася зрабіць выпраўленні [1, с. 351]. Азначэннямі Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі, зацверджанымі міністрам, пастаноўлена, што гэта вучэбнае выданне «допущено въ качестве учебнаго руководства для женскихъ гимназій, городскихъ і уездныхъ училищъ и въ качестве учебнаго руководства къ употребленію въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ Ведомства учреждений Императрицы Маріи», «допущено къ употребленію въ низшихъ училищахъ».

Такім чынам, Вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі былі апублікаваны адмысловыя рэцэнзіі на падручнікі гісторыі з дэталёвым педагагічным аналізам. Шэраг міністэрскіх рэцэнзій быў прысвечаны падручнікам па беларускай гісторыі, якія былі створаны як мясцовымі, так і немясцовымі

аўтарамі. Зместавае напаўненне падручнікаў беларускіх аўтараў, дазволена да выкарыстання ў адукацыйным працэсе ўстаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі, пераважна адпавядае тагачасным праграмна-метадычным указанням у дачыненні да адлюстравання айчыннай (= рускай) гісторыі, але мае пэўныя інтэрпрэтацыйныя асаблівасці.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Покотило, Н. П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н. П. Покотило. – СПб. : И. В. Казначеев, 1912. – 459 с.
2. Правила конкурса Комитета грамотности при Императорском Вольномъ экономическом обществе на издание полезных для народа книг // Журн. М-ва Народ. Просвещения. – 1863. – № 2. – С. 104–105.
3. Рецензия Ученого комитета Министерства народного просвещения на учебное пособие «Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа» // Журн. М-ва Народ. Просвещения. – 1863. – № 5. – С. 90–101.
4. Рецензия Ученого комитета Министерства народного просвещения на учебник П. Щебальского «Рассказы о Западной Руси», 1867 г. // Журн. М-ва Народ. Просвещения. – 1868. – № 2. – С. 618–619.
5. Рецензия Ученого комитета Министерства народного просвещения на учебник А. Турцевича «Русская история (в связи с историей Великого княжества Литовского): Курс III класса гимназий и реальных училищ» // Журн. М-ва Народ. Просвещения. – 1894. – № 11. – С. 1–3.
6. Систематический обзор народно-учебной литературы, составленный по поручению Комитета грамотности при Императорском Вольномъ экономическом обществе. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1878. – 744 с.
7. Стратонов, Е. И. Текущие вопросы начального образования и низшей школы / Е. И. Стратонов. – М. : Тип. И. Н. Холчев и К°, 1910. – 140 с.

Материал поступил в редколлегию 26.10.2021.

S. M. BITCHANKA,
Methodologist of the Center for the Development
of Additional Adult Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

REQUIREMENTS FOR EDUCATIONAL AND HISTORICAL
LITERATURE IN THE REVIEWS OF THE MINISTRY OF PUBLIC
EDUCATION OF THE RUSSIAN EMPIRE

Summary

The article is devoted to identifying the scientific attitude of the Scientific Committee of the Ministry of national education of the Russian Empire to textbooks on national history, allowed by the government to be used in the educational process. The article considers the Ministerial reviews of educational and historical literature intended for primary and secondary education institutions in Belarus in the second half of the XIX – early XX centuries.

Keywords: educational literature on the history of Belarus, reviews of the Academic Committee of the Ministry of national education of the Russian Empire, textbooks and manuals by Belarusian authors, primary and secondary education.

УДК 371

И. Н. БРОВКО,

соискатель кафедры современных методик и технологий образования

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: К УТОЧНЕНИЮ И КОНКРЕТИЗАЦИИ ОБЪЕМА ПОНЯТИЯ

Возрастание роли методической службы учреждения образования сопровождается наличием ряда проблем, значимое место среди которых занимает отсутствие единого понимания самого концепта, что влечет за собой неопределенность осознания основных подходов к работе методической службы, ее структуре, организации, направлениям, формам, методам и т. д. На основании теоретического анализа прецедентной литературы и данных, полученных в процессе наблюдения, анкетирования, изучения документации, в том числе содержания сайтов учреждений образования, привлечения педагогов-экспертов, а также результатов собственного опыта. В статье предлагается уточненное и конкретизированное понятие «методическая служба учреждения образования», соответствующее исследовательским задачам оптимизации ее деятельности.

Ключевые слова: методическая служба, методическая деятельность, методическая работа, методическое пространство, методика, учреждение образования.

Современный мир характеризуют глобальные изменения, обусловленные беспрецедентным научно-техническим прогрессом, что порождает изменения социально-гуманитарного плана и в первую очередь – усиление роли и значимости образовательной сферы. Очевидно, что в этом контексте с особой остротой возникают вопросы профессиональной подготовленности педагога, его адаптации к вызовам времени. Некогда приобретенная профессиональная компетентность устаревает значительно быстрее: недаром в научный обиход было введено образное выражение «период полураспада компетентности». В течение последних лет этот период стремительно сокращается и, по приводимым данным, для ряда педагогических специальностей достигает 2,5 лет. С другой стороны, происходящие в сфере образования гуманизация и антропологизация требуют от педагога большей инициативности, инноваци-

онного мышления, овладения новыми формами, методами, технологиями обучения и воспитания. В сферу образования все шире проникает компьютеризация, внедряется дистанционное обучение; информационная функция педагога отчетливо уступает место коммуникативной. Обобщая этот далеко не полный перечень показателей интенсивного развития профессиональной сферы, следует сделать неизбежный в данном случае вывод об особой в современных условиях значимости непрерывного профессионального роста педагогических работников.

В Республике Беларусь сложилась эффективная и гибкая система дополнительного образования педагогических кадров, обеспечивающая повышение квалификации педагогов в процессе курсовой и межкурсовой подготовки на различном уровне – районном, региональном, республиканском. Наметилась отчетливая тенденция к возрастанию роли методической службы и особенно – действующей непосредственно в учреждении образования. Представляя собой органичную часть общей системы повышения квалификации педагогических кадров, методическая служба учреждения образования реализует собственную важнейшую миссию, заключающуюся, как справедливо отмечается в соответствующих исследованиях, в содействии «комплексному развитию образовательного учреждения, оказании реальной адресной помощи педагогам и руководителям в развитии их профессионального мастерства, повышении творческого потенциала» [13, с. 2]. Наличие методической службы оказывается важнейшим фактором роста профессиональной компетентности педагогических кадров, и ее необходимость осознается как занимающимися исследованиями в данной области учеными, так и педагогами-практиками. Это отражают, в частности, полученные нами при направленном анкетировании данные: на вопрос о необходимости такого рода формирования в учреждении образования все опрошенные педагоги дали положительный ответ. В качестве свидетельства практической потребности в деятельности методической службы могут рассматриваться и данные предпринятого нами изучения сайтов образовательных учреждений: выявлено, что более 94 % из них имеют соответствующие рубрики, связанные с деятельностью методической службы

либо отдельных компонентов ее структуры (методического совета, методических объединений и т. п.).

Осознание значимости деятельности методической службы в учреждении образования сопровождается фиксацией в прецедентной литературе [1; 3; 7; 9; 22 и др.] ряда противоречий, прежде всего связанных с усложнением общественной жизни и соответствующим повышением требований к результатам образования, с одной стороны, и быстрым устареванием наличествовавшей у педагогов компетентности – с другой. А также с необходимостью непрерывного совершенствования профессиональной компетентности и отсутствием обоснованных и четких механизмов ее реализации; традиционными подходами, сформировавшимися в организации методической службы учреждении образования и их недостаточной эффективностью в условиях учреждений образования и др.

Среди существующих затруднений следует назвать и отсутствие единого понимания самого термина «методическая служба» в научном поле. В качестве иллюстрации обратимся к показательным в этом плане примерам корпуса проанализированных нами определений, взятых из различных источников.

В отдельных случаях [22] понятие «методическая служба» вообще не рассматривается как автономное и выступает синонимичным понятиям *методическая деятельность*, *методическая работа* и даже *методическое пространство*. В соответствии с таким пониманием процитируем наиболее часто упоминаемые определения данных категорий, принадлежащие авторитетным авторам:

«Методическая деятельность в сфере образования есть система методического обеспечения качества и развития педагогической практики средствами методического знания. Ее формирование определяется состоянием науки, практики образования и системы управления образованием, профессиональными качествами и ценностями субъектов деятельности» (Т. В. Ильина);

«Методическая работа – особый вид педагогической и исследовательской деятельности по обучению и развитию педагогических кадров, выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса» (Н. В. Немова).

Методическое пространство – «это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – повышение качества и эффективности образовательного процесса» (М. М. Поташник).

Различия мнений наблюдаются и при вычленении особого понятия «методическая служба», прежде всего в плане родо-видовой отнесенности. Его трактуют как особое подразделение (Н. Н. Чернякова); массив структур (И. А. Жуковский), специальный комплекс мероприятий, службу развития профессиональной компетентности (О. Н. Боровик), социально-педагогическую систему, социально обусловленную общность как социальную организацию (О. З. Кузнецова), а Е. Н. Кутовая, например, аттестует и как систему взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, и как специальный комплекс мероприятий, и как составную часть системы управления образовательным учреждением.

В анализируемых определениях регулярно приводится перечень тех ключевых, по мнению их авторов, функций, которые реализуются методической службой, например: «решающее вопросы учебно-методического и научно-исследовательского характера, повышающее общую профессионально-педагогическую компетенцию учителя, способствующее его активизации, творческому саморазвитию, адекватной вписанности в окружающую его корпоративную культуру» (Н. Н. Чернякова); «система взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на всестороннее повышение педагогического мастерства учителя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, школы в целом, в конечном счете, – на совершенствование и достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития школьников», «совершенствование педагогического мастерства каждого педагога, на развитие педагогического коллектива, образовательного учреждения в целом, на повышение качества образовательного процесса» (Е. А. Кутовая). Существуют также определения, на основе которых возможно воссоздать представле-

ния их автора о компонентах методической службы, построении ее деятельности на основе «индивидуально-личностной ориентации структурно-функциональной модели с взаимосвязанными компонентами: миссия; цель и задачи; матричная структура деятельности; направления; функции деятельности; система принципов; условия и ценности; видение результатов деятельности; система деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов; система управления и мониторинг отслеживания результатов деятельности» (О. Н. Боровик).

Терминологическая неопределенность, присутствующая в научных и научно-методических работах, не может не оказывать своего действия на наличие четкого осознания содержания описываемого понятия у педагогов-практиков. В процессе упомянутого выше анкетирования был предложен открытого характера вопрос о трактовке понятия «методическая служба учреждения образования», который был задан работающим в учреждении образования педагогам. Согласно предшествовавшим ответам, информанты, несомненно, имели представление о характере деятельности и значимости методической службы в учреждении образования, сами принимали в ней участие, однако в толковании понятия испытывали серьезные затруднения. Весьма распространенным (25,6 %) оказался вариант определения, не имевший указания на родо-видовую принадлежность рассматриваемого концепта, однако включавший перечень наиболее часто встречающихся в практике деятельности структурных компонентов или форм работы методической службы школы: «проведение педагогических советов, методические объединения, семинары» или «помощь в повышении квалификации, изучения литературы, методов, форм работы», а также указания субъектов реализации методической службы типа «деятельность директора, завуча, руководителей методических объединений, наставников молодых учителей» (18,3 %). В некоторых случаях наблюдалась очевидная неполнота и эклектичность предлагаемой трактовки: «руководство работой по повышению уровня учителя, семинары, инновационная деятельность» (15 %). Встречались единичные указания на родовую принадлежность рассматриваемого понятия (методическая система), однако наиболее, на наш взгляд,

показательным является факт отказа от ответа, зафиксированный у значительной части опрошенных (28,3 %).

Следует отметить, что неоднозначность трактовок словосочетания «методическая служба учреждения образования» в научном обиходе в какой-то степени оказывается позитивным фактором, так как позволяет посмотреть на данное методическое формирование с различных точек зрения, в различных ракурсах. Такого рода неоднозначность в немалой степени свидетельствует о развивающемся явлении, которое в связи со своей востребованностью обретает новые черты, осознаваемую системность, глубину постижения. Тем не менее в рамках проводимого исследования терминологическая неопределенность ключевого понятия неизбежно влечет за собой и неопределенность понимания основных подходов, направлений, форм, методов и т. д., в силу чего является важным выработать и использовать единое определение рабочего характера, основанное на конгломерате родо-видовых отношений, отличительных особенностей, дифференцирующих признаков.

Согласно теории построения определений для создания такового необходимо отнесение рассматриваемого предмета, явления, признака к какой-либо общей группе, родовой по отношению к данному виду [см., например, 17; 20, с. 6; 21, с. 138–140]. И в научных, и в эмпирических представлениях, как это было показано, в этом смысле существует очевидное смешение оснований (*подразделение, структура, система, массив структур, составная часть системы* и т. д.). Несомненно, что методическая служба реализуется как система и, в свою очередь, является частью общей системы – в данном случае развития профессиональной компетентности педагогических работников. Несомненно также, что такого рода служба представляет собой единую структуру, состоящую из отдельных элементов, и сама входит в определенную структуру как своего рода подразделение. Все эти многообразные связи и отношения демонстрируют необходимость прибегнуть к некоему более общему и достаточно объемному по своему семантическому полю понятию. В качестве такового, как представляется, целесообразно воспользоваться лексемой «формирование», которая уже вошла в обиход образовательного сообщества в сочетании со словом «методическое». При этом методическое формиро-

вание (профессиональное объединение), по определению М. М. Поташника, – «это самопроизвольно возникшая или целенаправленно созданная группа учителей, психологов, членов школьной администрации, возможно, и каких-то приглашенных специалистов, определенным образом оформленная или неоформленная, призванная решать те или иные задачи школы и самих членов объединения» [18, с. 58]. Такое трактование вполне позволяет рассматривать методическую службу учреждения образования как особого рода формирование, более того, как мы полагаем, позволяет акцентировать особое внимание на так называемом человеческом факторе. В ряде исследований, посвященных методической службе учреждения образования, подчеркивается, что ее работа предполагает объединение педагогов по различным основаниям в группы, которые имеют сходные профессиональные характеристики (например, молодые учителя), занимаются той или иной темой, связанной с освоением новых технологий обучения, предметным содержанием, определенным видом деятельности, в частности, с исследовательской и др. Такое структурирование носит подвижный характер, т. е. учитель может быть включен одновременно в разные группы, переходить из группы в группу, чем обеспечивается индивидуализация программы его профессионального совершенствования.

Вычленение более общего по отношению к понятию «методическая служба учреждения образования» понятия «формирование» требует, что вполне закономерно, ряда уточнений, характеризующих специфику рассматриваемого концепта, указания его отличительных свойств и особенностей. Подобная установка ориентирует на углубленное рассмотрение принципов, цели, задач, направлений, структуры, форм деятельности методической службы современного учреждения образования. К основным принципам работы данного формирования относятся принципы системности, целостности, адресности, этапности, динамичности и вариативности. Причем первый из перечисленных – принцип *системности*, понимаемый как соответствие целей и задач содержанию и формам методической работы, является определяющим для методической службы учреждения образования, которая, собственно, и рассматривается как социально-педагогическая система. Особо значимым принципом в современных условиях выступает *адресность*, поскольку

именно соблюдение данного принципа обуславливает возможности индивидуализации и дифференциации, организацию самообразования, создание индивидуальной образовательной траектории для каждого работающего в организации педагога с учетом результатов диагностики и потребностей. Несомненно, актуальным следует назвать также принцип *вариативности*, находящий свое проявление в разнообразии форм деятельности методической службы. Изучение сайтов учреждений образования, находящихся в различных регионах Беларуси, свидетельствует о том, что помимо уже традиционных форм (педагогический совет, методический совет, деятельность методических объединений, семинары) в школах и дошкольных учреждениях используются новые формы. В связи с развитием в образовании деятельностных методов отражение на сайтах учреждений образования получает проведение активных форм методической работы (методические дискуссии и диспуты; деловые, ролевые, имитационные игры; моделирование педагогических ситуаций; конкурсы и аукционы методических инновационных разработок уроков, воспитательных мероприятий; методических рекомендаций и т. д.) и дистанционные (методические «мосты» – дистанционное общение в интернете, онлайн-марафоны, виртуальные мастер-классы и т. д.). Об этом же свидетельствует изучение документации учреждений образования, беседы с педагогами-экспертами, опыт собственной методической и управленческой деятельности автора.

В качестве исходной цели методического формирования в школе выдвигается непрерывное повышение профессиональной компетентности педагогических работников, обеспечение эффективности учебно-воспитательного процесса, развитие инновационной культуры каждого педагога и педагогического коллектива в целом. Среди главных задач методической службы называются: создание условий для удовлетворения информационных, учебно-методических, организационно-педагогических и образовательных потребностей педагогов; совершенствование педагогического мастерства специалистов; организация и сопровождение инновационных процессов в образовательном учреждении [1, с. 166]. Особо подчеркивается также актуальность стоящей перед современной методической службой задачи создания системы взаимодействия

внутри коллектива, климата, способствующего развитию образовательной организации и ее адаптации к изменениям [15, с. 106]. По мнению О. З. Кузнецовой [7], основным направлением деятельности методической службы должна стать реализация организационных, педагогических, научно-методических условий развития профессиональной компетентности педагога. В формулировках иного плана, однако близких по сути, данная классификация встречается и у других авторов, вычленяющих такие направления работы службы, как аналитическая деятельность, информационная деятельность, организационно-методическая деятельность, консультационная деятельность. Своеобразной точки зрения придерживается И. А. Жуковский, который выделяет в составе методической службы организационную, учебно-методическую, научно-методическую (исследовательскую) и информационную структуры, понимаемые им как функциональные узлы [2; 3]. Дополнительные направления деятельности методической служба обретает в условиях инновационного развития, например, в том случае, когда учреждение образования становится инновационной площадкой республиканского уровня. Как свидетельствует опыт, в ситуации инновационного развития в качестве приоритетных для методической службы начинают выступать такие направления деятельности, как повышение профессиональной готовности к внедрению инновации, формирование инновационной культуры педагогических работников, научно-методическое обеспечение инновационного содержания образования, внедрение новых форм взаимодействия участников проекта и демонстрации педагогического мастерства, развитие ресурсной и стажировочной деятельности.

Таким образом, опираясь на теоретический анализ литературы по вопросу деятельности методической службы в учреждении образования, данные, выявленные в процессе использования батареи экспериментальных методик (наблюдения, анкетирования, изучения документации, в том числе содержания сайтов учреждений образования, привлечения педагогов-экспертов, а также результатов собственного опыта) об основных особенностях деятельности методической службы, и в интересах дальнейшего исследования возможно предложить следующее рабочее определение базовой для него категории: «Методическая служба учреждения образова-

ния – системно ориентированное методическое формирование, многосторонняя и вариативная по своему характеру деятельность которого направлена на повышение профессиональной компетентности, формирование творческого, исследовательского потенциала и инновационной культуры каждого педагогического работника и образовательного учреждения в целом в интересах повышения качества образовательного процесса».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровик, О. Н. Методическая служба как фактор развития компетентности педагога / О. Н. Боровик // Ярослав. пед. вестн. – 2010. – № 3. – С. 166–169. – Т. II.
2. Жуковский, И. В. Методическая служба: структура и технология управления / И. В. Жуковский // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 97–117.
3. Жуковский, И. В. Методическая служба школы: технология формирования адаптивной системы управления / И. В. Жуковский // Зауч. – 1999. – № 5. – С. 69–74.
4. Ильенко, Л. П. Новая модель методической службы / Л. П. Ильенко // Директор школы. – 1996. – № 3. – С. 13–18.
5. Ильенко, Л. П. Новые модели методической службы в образовательном учреждении : кн. для учителя / Л. П. Ильенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 1999. – 40 с.
6. Ильина, Т. В. Содержание и организация методической деятельности в учреждениях дополнительного образования / Т. В. Ильина // Проблемы школьного воспитания. – 1997. – № 1. – С. 45–53.
7. Кузнецова, О. З. Методическая служба как фактор развития профессиональной компетенции педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. З. Кузнецова ; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2000. – 187 с.
8. Кульневич, С. В. Дополнительное образование детей: методическая служба / С. В. Кульневич, В. Н. Иванченко. – Ростов н/Д. : Учитель, 2005. – 324 с.
9. Кутовая, Е. А. Система методической службы общеобразовательного учреждения как средство повышения педагогического мастерства учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Кутовая. – Н. Новгород, 2008. – 293 с.
10. Лизинский, В. М. О методической работе в школе / В. М. Лизинский. – М. : Пед. поиск, 2001. – 160 с.
11. Макарова, Т. Н. Планирование и организация методической работы в школе / Т. Н. Макарова. – М. : Пед. поиск, 2002. – 160 с.

12. Методическая деятельность в образовательном учреждении / сост. Н. И. Еременко. – Волгоград : ИТД «Корифей», 2007. – 96 с.
13. Методическая работа как средство развития образовательного учреждения : метод. рек. для образоват. учреждений г. Кемерово. – Кемерово, 2020. – 65 с.
14. Методическая работа: опыт научного исследования / под ред. Л. И. Филатовой. – М. : АПКИПРО, 2002. – 120 с.
15. Молодых, Е. Н. Современные формы методической работы в школе в условиях реализации ФГОС общего образования: инструменты и технологии / Е. Н. Молодых // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 2 (38). – С. 105–118. – Т. 2.
16. Немова, Н. В. Управление методической работой в школе (Методические рекомендации и примеры, иллюстрирующие новые методы и подходы к управлению методической работой в школе) / Н. В. Немова. – М. : Сентябрь, 1999. – 176 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»).
17. Николаенко, Г. И. Ментально-речевая специфика моделирования научно-справочного текста / Г. И. Николаенко, И. В. Таяновская // 36. наук. прац Акад. паслядыплом. адукацїї. – 2010. – Вып. 6. – С. 90–102.
18. Поташник, М. М. Профессиональные объединения педагогов / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 144 с.
19. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие / М. М. Поташник. – М. : Центр пед. образования, 2010. – 448 с.
20. Проектирование педагогической деятельности : учеб. программа учреждения высш. образования. – Минск, 2016. – 16 с. – Рег. № УД-3613/уч.
21. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования. Теоретико-содержательные аспекты / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.
22. Чернякова, Н. Н. Методическая служба как условие развития педагогического коллектива негосударственного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Чернякова ; ГОУ ВПО УГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.
23. Чурсинова, О. В. Профессиональный рост педагога в системе повышения квалификации / О. В. Чурсинова // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. – 2019. – № 31. – С. 100–105.

Материал поступил в редколлегию 30.11.2021.

I. N. BROVKO,
Applicant of the Department of Modern Methods
and Technologies of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

METHODICAL SERVICE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: TO CLARIFICATION AND SPECIFICATION OF THE SCOPE OF THE CONCEPTION

Summary

The growing role of the methodical service of an educational institution is accompanied by a number of problems, a significant place among which is taken by the lack of a common understanding of the conception itself, which entails the uncertainty of understanding the main approaches to the functioning of the methodical service, its structure, organization, directions, forms, methods, etc. Based on the theoretical analysis of the scientific literature and data obtained during the process of observation, questioning, documentation study, including the content of the websites of educational institutions, inviting expert teachers, as well as the results of own experience, the article proposes a specified and concretized conception of «methodical service of an educational institution», corresponding to the research tasks of optimizing its activities.

Keywords: methodical service, methodical activity, methodical work, methodical space, methodology, educational institution.

УДК 378.1

С. А. ВЕЛЬЧЕНКО,

старший преподаватель кафедры веб-технологий
и компьютерного моделирования

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПАРАЛЛЕЛЬНОМУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье обосновано формирование навыков и компетенций разработки параллельных алгоритмов и программ у студентов университета на базе полипарадигмального подхода. Рассмотрены конструктивные элементы параллельных систем. Определены теоретические основания разработки учебно-методического комплекса для обучения программированию студентов с позиции полипарадигмального подхода.

Ключевые слова: полипарадигмальный подход, обучение параллельному программированию, параллельные алгоритмы, программы для суперкомпьютеров.

Проблема повышения эффективности подготовки студентов и магистрантов механико-математического факультета Белорусского государственного университета, ее методического сопровождения согласуется с социальным заказом Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 г. [1], требующим перехода к новой парадигме образования, в основе которой находится «развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания, творчески их перерабатывать, внедрять его в практику и нести ответственность за свои действия» [1]. Подчеркивается, что ведущей задачей «станет формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением» [1].

Изучение параллельного программирования и суперкомпьютеров играет важнейшую роль в подготовке современных специалистов в области информационных технологий. Дело в том, что мировые тенденции в развитии современных информационных технологий

неразрывно связаны с параллельными вычислениями и параллельным программированием, так как это – основной источник появления новых архитектур суперкомпьютеров и роста их производительности, надежности и достижения требуемой точности результатов. Они определяют в основном прогресс в решении проблем цифровизации и интеллектуализации. Суперкомпьютеры считают очень быстро благодаря не только использованию самой современной элементной базы, но и новым решениям в архитектуре систем. Основное место здесь занимают принципы параллельной и конвейерной обработки данных, воплощающие идею одновременного (параллельного) выполнения нескольких действий. Суть конвейерной обработки заключается в том, чтобы выделить отдельные этапы выполнения общей операции, причем каждый этап, выполнив свою работу, передает результат следующему, одновременно принимая новую порцию входных данных. Очевидный выигрыш в скорости обработки получается за счет совмещения прежде разнесенных во времени операций.

С развитием компьютерных технологий появляются новые задачи, связанные с пересмотром реализации традиционных алгоритмов, вычислительных схем и поиском наилучших среди них [5]. Основной подход, который применяется при создании параллельных алгоритмов и программ для суперкомпьютеров, заключается в их членении на блоки и выделении наборов базовых операций из конкретных предметных областей. Задача состоит в том, чтобы выполнить удачное структурирование и осуществить рациональный выбор базовых операций. Естественно, после структурирования алгоритмов и выбора базовых блоков и операций появляется проблема, которая заключается в их эффективном отображении на архитектуру вычислительной системы.

Разработка учебно-методического комплекса (далее – УМК) для обучения параллельному программированию студентов использует полипарадигмальный подход, который впервые процессу обучения студентов теоретической механике был описан Д. Г. Медведевым [2]. Поскольку полипарадигмальность предполагает «опору на положения целого комплекса подходов» [3, с. 185], в нашем исследовании, посвященном теории и методике обучения программированию студентов, будем понимать комплексное соотнесение

системно-деятельностного, модульного, дифференцированного, когнитивно-визуального и компетентностного подходов (см. рисунок) [4].



Реализация полипарадигмального подхода при разработке учебно-методического комплекса

Для того чтобы обосновать эффективность полипарадигмального подхода в разработке УМК для студентов, изучающих параллельное программирование, нам потребуется проанализировать основные подходы и особенности создания параллельных алгоритмов и программ, конструктивные элементы параллельных систем.

Конструктивными элементами для построения математических моделей функционирования программ, реализующих методы параллельной обработки решения задач, являются понятия процесса и программного ресурса. Понятие процесса является одним из основополагающих в теории и практике параллельного программирования. В литературе разброс в трактовке данного понятия явля-

ется достаточно широким, но в целом большинство определений сводится к пониманию процесса как «некоторой совокупности набора исполняющихся команд, ассоциированных с ним ресурсов и текущего момента его выполнения, находящуюся под управлением операционной системы» [6; 7]. Конкретизация понятия процесса зависит от целей исследования. Будем рассматривать процесс как последовательность наборов команд (блоков) $I_s = (1, 2, \dots, s)$. В целях наиболее эффективного решения задач синхронизации процессов, существенной минимизации системных затрат и простых обрабатываемых устройств для процессов расписываются моменты запуска и окончания каждого из блоков. Моменты времени начала выполнения каждого блока определяются последовательностью (t_1, t_2, \dots, t_s) . Предполагая, что блоки выполняются строго последовательно, в ходе своей реализации являются неделимыми и имеют длительности выполнения $d_j \geq 1, j = \overline{1, s}$, получим, что моменты времени завершения выполнения наборов команд определяются последовательностью вида $(t_1 + d_1, t_2 + d_2, \dots, t_s + d_s)$. Для ускорения вычислений процессы могут исполняться псевдопараллельно на одном вычислительном устройстве или параллельно на разных вычислительных устройствах, взаимодействуя между собой. Процессы, которые влияют на поведение друг друга путем обмена информацией, называют конкурирующими (competing processes) или взаимодействующими процессами. В связи с этим понятие процесса может быть использовано в качестве основного конструктивного элемента для построения параллельных программ в виде совокупности взаимодействующих процессов. В ходе выполнения состояние процесса может многократно изменяться. Будем считать, что процесс является активным и находится в состоянии выполнения, если достигается равенство $t_{j+1} = t_j + d_j, j = \overline{1, s-1}$, т. е. для выполнения процесса выделено вычислительное устройство, и после завершения выполнения очередного блока процесса сразу же начинается выполнение следующего блока. Соотношение $t_{j+1} > t_j + d_j, j = \overline{1, s-1}$ означает, что после выполнения очередного блока процесс приостановлен и ожидает возможности продолжения своего выполнения. Данная приостановка может быть вызвана необходимостью разделения использования един-

ственного вычислительного устройства между одновременно исполняемыми процессами. В этом случае приостановленный процесс находится в состоянии ожидания момента предоставления устройства. Кроме того, приостановка процесса может быть вызвана и временной неготовностью процесса к дальнейшему выполнению. В подобных ситуациях говорят, что процесс является блокированным и находится в состоянии блокировки. Параллельную программу можно рассматривать как некоторый агрегированный процесс, получаемый путем параллельного объединения составляющих конкурирующих (взаимодействующих) процессов. При разработке таких программ существует ряд особенностей одновременного выполнения нескольких процессов, которые могут быть сформулированы в виде ряда принципиальных положений:

- моменты выполнения командных последовательностей разных процессов могут чередоваться по времени;

- между моментами исполнения блоков разных процессов могут выполняться различные временные соотношения, характер этих соотношений зависит от количества и быстродействия обрабатываемых устройств и загрузки многопроцессорной вычислительной системы и не может быть определен заранее;

- временные соотношения между моментами исполнения блоков могут различаться при разных запусках программ на выполнение, т. е. одной и той же программе при одних и тех же исходных данных могут соответствовать разные последовательности команд вследствие разных вариантов чередования моментов работы разных вычислительных устройств;

- доказательство правильности получаемых результатов должно проводиться для любых возможных временных соотношений процессов;

- для исключения зависимости результатов выполнения программы от порядка чередования блоков разных процессов необходим анализ ситуаций взаимовлияния процессов и разработка методов.

Перечисленные моменты свидетельствуют о существенном повышении сложности параллельного программирования по сравнению с разработкой «традиционных» последовательных программ.

Для того чтобы начать изучать параллельное программирование, нужно иметь необходимую базу. Этому предшествует изуче-

ние основные модулей в соответствии с типовым учебным планом по данной специальности, которые делятся на три раздела:

общематематические дисциплины (математический анализ. Функциональный анализ. Дифференциальные уравнения. Алгебра и теория чисел. Геометрия);

дисциплины общепрофессиональной подготовки (теории функции комплексной переменной. Экстремальные задачи. Уравнения математической физики. Теория вероятности и математическая статистика. Введение в компьютерные математические системы. Численные методы. Дискретная математика и теория графов. Построение и анализ алгоритмов.);

дисциплины профильной подготовки (методы программирования. Веб-дизайн. Веб-программирование. Технологии программирования. Операционные системы и сети. Базы данных. Анализ и проектирование информационных систем. Системы архитектуры и управления проектами. Основы облачных технологий. Анализ данных и основы машинного обучения).

Согласно определениям различных исследователей (В. П. Беспалько, Д. Г. Медведев, Н. В. Бровка), под методической системой понимается множество взаимосвязанных компонент, определяющих деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса, подчиненную целям обучения, образования и воспитания и направленную на достижение планируемого конечного результата. [3; 9; 10].

В качестве базовых дидактических принципов, определяющих структуру методической системы обучения параллельного программирования, приняты:

- принцип научности содержания и методов обучения, предполагающий соответствие содержания обучения и методов обучения уровню современной науки;
- доступности, соответствию которому обязывает определенным образом адаптировать сложную для восприятия и понимания теорию параллельных вычислений для обучения студентов;
- нелинейности;
- рекурсивности.

Принцип нелинейности обусловлен тем, что поскольку тип ресурса определяется не только его конкретными характеристиками,

но и зависит от применяемого способа использования, то важно научить студентов выбирать, исходя из конкретных характеристик и способа использования, нужный ресурс для оптимального решения поставленных задач.

Понятие ресурса обычно используется для обозначения любых объектов вычислительной системы, которые могут быть использованы процессом для своего выполнения. В качестве ресурсов могут рассматриваться процессоры, память, программы, данные и т. п.

Принцип рекурсивности определяется тем, что, во-первых, для параллельного программирования характерной является ситуация, когда одну и ту же программу или ее часть необходимо выполнять многократно (например, выполнение циклического участка программы). Во-вторых, тем, что многократно используемые (реентерабельные) ресурсы характеризуются возможностью одновременного использования несколькими процессами (реентерабельные программы, файлы, используемые только для чтения и т. д.).

При решении проблемы распределения программных ресурсов между процессами неявно решаются задачи эффективного использования основных вычислительных ресурсов – процессоров, оперативной памяти, каналов ввода – вывода и др. С этой точки зрения программный ресурс является интегрированным средством по запросам на вычислительные ресурсы. С другой стороны, эффективно решая задачу распределения программных ресурсов, решаем проблему сокращения времени реализации заданных объемов вычислений. Поэтому важно научить студентов разрабатывать программные ресурсы на базе конкурирующих процессов, которые бы эффективно решали задачу распределения программных ресурсов, получая современные программные продукты.

Теперь мы можем перейти к рассмотрению особенностей применения полипарадигмального подхода к созданию УМК в данной предметной области. Удобно представить это в виде таблицы.

Компонент полипарадигмального подхода	Использование при создании УМК
Системно-деятельностный	Выстраивание системы целеполагания (от макро до микро), включающей освоение методов доказательства правильности получаемых результатов для любых возможных временных соотношений процессов; исключения зависимости результатов выполнения программы от порядка чередования блоков разных процессов
Модульный	Структурирование материала в виде взаимосвязанных модулей
Дифференцированный	Выделение следующих уровней и этапов освоения материала: базового (предусматривающего диагностику освоения содержания общематематического раздела (1-й курс)); расширенного (освоение дисциплин общепрофессиональной подготовки (2-й курс)); углубленного специализированного (освоение дисциплин профильной подготовки как фундамента изучения параллельного программирования). Определение и разработка дидактических приемов и средств организации самостоятельной деятельности в группах студентов
Когнитивно-визуальный	Активное использование графических схем, блоков для визуализации, диаграмм для визуализации временных режимов, диаграмм Ганта, а также любых объектов вычислительной системы (процессоров, памяти, программ, данных алгоритмов); обеспечение выбора оптимального распределения программных ресурсов в параллельных процессах
Компетентностный	Формирование следующих компетенций в области параллельного программирования: разрабатывать программные ресурсы на базе конкурирующих процессов, которые бы эффективно решали задачу распределения программных ресурсов, получая современные программные продукты; анализировать ситуации взаимовлияния процессов и разрабатывать методы для исключения зависимости результатов выполнения программы от порядка чередования блоков разных процессов

Изучение статей, монографий, диссертаций по УМК [3; 5] показало, что среди них отсутствуют исследования, раскрывающие научно-методические основы разработки и использования УМК по параллельному программированию и суперкомпьютерам с позиции полипарадигмального подхода; учета взаимосвязей содержания общепрофессиональных и профильных дисциплин с дисциплиной «Параллельное программирование», которая адресована студентам третьего года обучения очной формы получения высшего образования по специальности 1-31 03 08 «Математика и информационные технологии (по направлениям)», направление специальности 1-31 03 08-01 «Веб-программирование и интернет-технологии механико-математического факультета» [11].

Определены теоретические основания разработки УМК для обучения программированию студентов с позиции полипарадигмального подхода и выявленных условий установления взаимосвязей содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин с курсом математики для специальности «Веб-программирование и интернет-технологии механико-математического факультета». В структуру УМК включены специальные средства обучения, повышающие эффективность обучения ИТ-специалистов.

Анализ результатов исследований по педагогике, теории и методике обучения показал, что проблема разработки УМК по дисциплине «Параллельное программирование» сохраняет свою актуальность. Специалистами в области теории и методики обучения не рассмотрен вопрос разработки УМК с позиции полипарадигмального подхода, повышения эффективности обучения студентов ИТ-дисциплин с помощью специальных структурных элементов, предусматривающих активизацию деятельной, эвристической его составляющих, особенностей взаимосвязи содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин с циклом ИТ-дисциплин для выделенных специальностей.

Реализация полипарадигмального подхода направлена на достижение целей обучения ИТ-специалистов: обучение студентов знаниям по языкам программирования, параллельному программированию и суперкомпьютерам; организация их самостоятельной познавательной деятельности; формирование указанных стандартом компетенций. Она позволяет выработать особую стратегию,

исходя из особенностей данного изучаемого объекта и объективных условий его существования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 г. [Электронный ресурс] // протокол заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь от 2 мая 2017 г. – № 10. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivosotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. – Дата доступа: 24.11.2019.
2. Медведев, Д. Г. Полипарадигмальный подход как методологическое основание обновления процесса образовательной подготовки студентов-механиков в Беларуси / Д. Г. Медведев // Вышэйш. шк. – 2017. – № 3 (119). – С. 27–31.
3. Медведев, Д. Г. Организация обучения студентов-механиков в информационно-образовательной среде классического университета / Д. Г. Медведев. – Минск : БГУ, 2018. – 215 с.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
5. Пак, Н. И. Использование параллельных технологий обучения в курсах информатики / Н. И. Пак, Т. А. Степанова // Новые информационные технологии в университетском образовании : тезисы конф. – Новосибирск : СГУПС : ИДМИ, 2001. – С. 120.
6. Шоу, А. Логическое проектирование операционных систем / А. Шоу. – М. : Мир, 1981.
7. Дейтел, Г. Введение в операционные системы : в 2 т. / Г. Дейтел. – Т. 1. – М. : Мир, 1987.
8. Учебный план УВО 2014 БГУ для специальности 1-31 03 08-01 «Математика и информационные технологии (веб-программирование и интернет-технологии)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/117753>.
9. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1989.

10. Бровка, Н. В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н. В. Бровка. – Минск, 2009.
11. Параллельное программирование : учеб. программа учреждения высш. образования по учеб. дисциплине для специальности 1-31 03 08 «Математика и информационные технологии (по направлениям)», направление «Веб-программирование и интернет-технологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/242130>.

Материал поступил в редколлегию 08.12.2021.

S. A. VELCHENKO,

Senior Lecturer of Web-technologies and Computer Modeling Department
Belarusian State University, Minsk, Belarus

THE USE OF A MULTI-PARADIGM APPROACH IN TEACHING PARALLEL PROGRAMMING TO UNIVERSITY STUDENTS

Summary

The formation of skills and competencies for the development of parallel algorithms and programs among university students based on a multi-paradigm approach is substantiated. The constructive elements of parallel systems are considered. The theoretical foundations of the development of an educational and methodological complex for teaching programming to students from the position of a multi-paradigm approach are determined.

Keywords: multi-paradigm approach, parallel programming training, parallel algorithms, programs for supercomputers.

УДК 159.9:331.101.3

И. И. ВОЛОДИН,

преподаватель кафедры библеистики и богословия

Минская духовная академия, г. Минск, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье рассматривается тема взаимодействия Белорусской Православной Церкви с учреждениями образования Республики Беларусь, а также поднимается вопрос психологической готовности будущих священнослужителей к профессиональной деятельности, которая предполагает просвещение подрастающего поколения. В статье приводятся результаты эмпирического исследования психологической готовности студентов высших духовных учебных учреждений Республики Беларусь и дается ряд рекомендаций по развитию психологической готовности в процессе обучения в духовных учебных заведениях.

Ключевые слова: психологическая готовность, личностный компонент, деятельностно значимый компонент, эмпатия, персональная религиозность, священнослужитель, основы православной культуры, основы духовно-нравственной культуры и патриотизма.

На современном этапе Белорусская Православная Церковь принимает активное участие в жизни общества, участвуя в различных государственных и общественных проектах.

В 2003 г. было заключено соглашение о сотрудничестве между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью. Данное соглашение подразумевает разработку программ сотрудничества сроком на пять лет. В рамках данного соглашения в учреждениях образования был введен факультатив «Основы православной культуры». В 2021 г. был разработан еще один факультатив «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» для 5–11-х классов. Данные факультативы предусматривают ознакомление подрастающего поколения с основами православной культуры и развитие у обучающихся любви к Родине.

Все вышеперечисленное ставит вопрос о необходимости повышения уровня профессиональной подготовки православного священнослужителя.

Для эффективного служения священнослужителю важно быть удовлетворенным своей деятельностью, стремиться к внутреннему и внешнему росту, уметь показать себя с лучшей стороны, доносить христианские истины другим людям, быть примером для подрастающего поколения. Не менее важно для него также уметь планировать и распределять свое время, обладать навыками саморазвития и самообразования, поскольку к священнослужителю очень часто обращаются по разным вопросам, за поддержкой и за помощью. Без любви к своей деятельности, ощущения значимости своего служения священнослужителю, как любому субъекту профессиональной деятельности, будет сложно выполнять свои обязанности.

Одной из основных частей профессиональной подготовки является вопрос о психологической готовности студентов высших духовных учебных заведений к будущему служению. Психологическая готовность – одно из ключевых понятий для осуществления любого рода деятельности, в том числе и взаимодействие будущих священнослужителей с учреждениями образования. Без рассмотрения данного аспекта невозможно говорить об эффективном исполнении профессиональной деятельности. Данная тема впервые была поднята в рамках религиозного образования в связи с реформированием высших духовных учебных заведений. Результаты данного исследования используются высшими духовными учебными заведениями Республики Беларусь в процессе реализации программы формирования психологической готовности студентов к священнической деятельности.

Вопрос о содержании специфики психологической готовности к профессиональной деятельности затрагивался в работах многих исследователей: Е. П. Ильина [1, с. 96], М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича [2, с. 174], Б. С. Братуся [3, с. 93], В. П. Зинченко [4, с. 7], Л. С. Нерсисяна [5, с. 24], А. А. Ухтомского [6, с. 72] и др. Однако ни в одной из данных работ не рассматривалась психологическая готовность к деятельности священнослужителя.

В целях изучения уровня психологической готовности к деятельности священнослужителя и компонентов этой готовности было проведено эмпирическое исследование в высших духовных учебных заведениях Республики Беларусь.

За основу в исследовании была взята теоретическая модель психологической готовности И. М. Пучковой и Л. М. Попова, которая позволяет рассмотреть основные компоненты готовности для священнослужителя.

Данная модель психологической готовности разделена на четыре блока:

1. Блок профессиональной «Я-концепции» включает комплекс знаний о профессии, содержании подготовки к данной деятельности и об условиях осуществления деятельности.

2. Мотивационный блок состоит из отношений к выбранной специальности и уровня мотивации к данной деятельности.

3. Блок личностных свойств и качеств включает когнитивный, эмоционально-волевой, коммуникативный компоненты и самооценку.

4. Блок деятельностно-значимых свойств и качеств определяется содержанием профессиональной деятельности [7, с. 216]. В данном исследовании сюда относятся такие качества, как эмпатия и религиозность.

Представленная модель полностью соответствуют деятельности, которой занимается священнослужитель. Исходя из данной модели, первые три блока являются универсальными, а четвертый определяется содержанием священнической деятельности. В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования двух блоков: блок личностных свойств и качеств (КОТ – Краткий ориентировочный, отборочный тест, метод семантического дифференциала Ч. Осгуда) и блок деятельностно значимых качеств (шкала персональной религиозности (Р. Яворски), тест на определение уровня эмпатических способностей В. В. Бойко). Результаты эмпирического исследования блока профессиональной «Я-концепции» и мотивационного блока были опубликованы в статье «Психологический портрет студентов высших духовных учебных заведений» [8, с. 29].

В исследовании приняли участие студенты 3-х и 4-х курсов духовных семинарий в количестве 48 человек, студенты магистратуры и аспирантуры Минской духовной академии в количестве 62 человек. Общая выборка в совокупности составила 110 человек. Возраст студентов – 21–29 лет.

Для исследования блока личностных свойств и качеств священнослужителя были использованы следующие методики: КОТ (с ответами, В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлик, опросник диагностики интеллекта – IQ) [9, с. 151], метод семантического дифференциала Ч. Осгуда [10, с. 42].

Для определения блока деятельностно значимых свойств и качеств священнослужителя были использованы следующие методики: шкала персональной религиозности [11, с. 106], тест на определение уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [12, с. 386].

На рис. 1 представлены результаты Краткого ориентировочного теста.

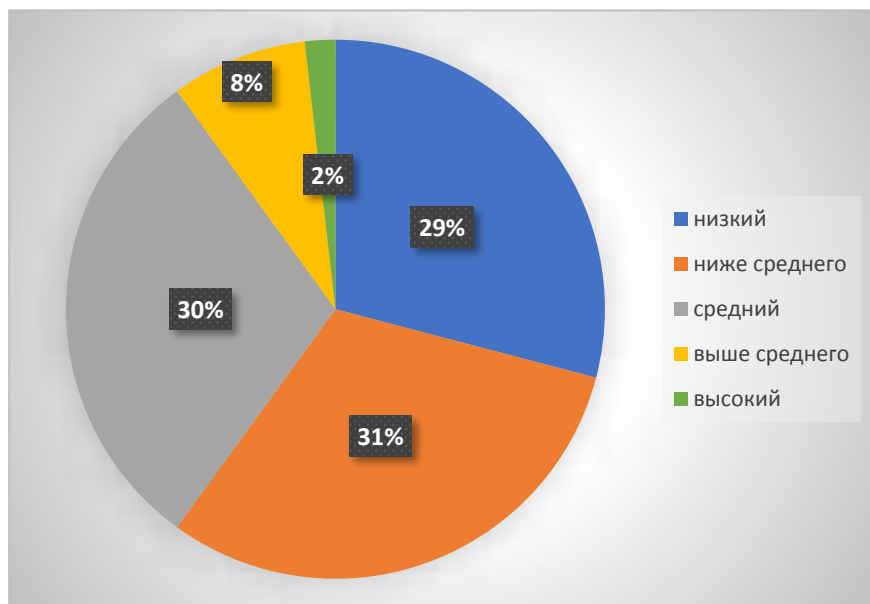


Рисунок 1. Результаты Краткого ориентировочного теста

На диаграмме преобладают группы с низким (13 и меньше баллов) и ниже среднего уровнями интеллекта (14–18 баллов) – 60 %, вторая группа идет со средним уровнем интеллекта (19–24 балла) – 30 %, на третьем месте находится группа с интеллектом выше среднего (25–29 баллов) и высоким уровнем интеллекта (30 и больше баллов) – 10 %.

Еще одним важным наблюдением является тот аспект, что по мере обучения в духовных школах уровень интеллектуальных способностей растет. Группа с низким и ниже среднего уровнями интеллекта преобладает в семинариях, а группа с высоким и выше среднего уровня характерна для второго года обучения в магистратуре и для аспирантуры, что показывает важность продолжения обучения для развития своих интеллектуальных способностей и расширения своего познавательного кругозора.

Для исследования отношений будущих священнослужителей к своей профессии и окружающему миру был использован метод семантического дифференциала Ч. Осгуда. Результаты данного исследования представлены на рис. 2.

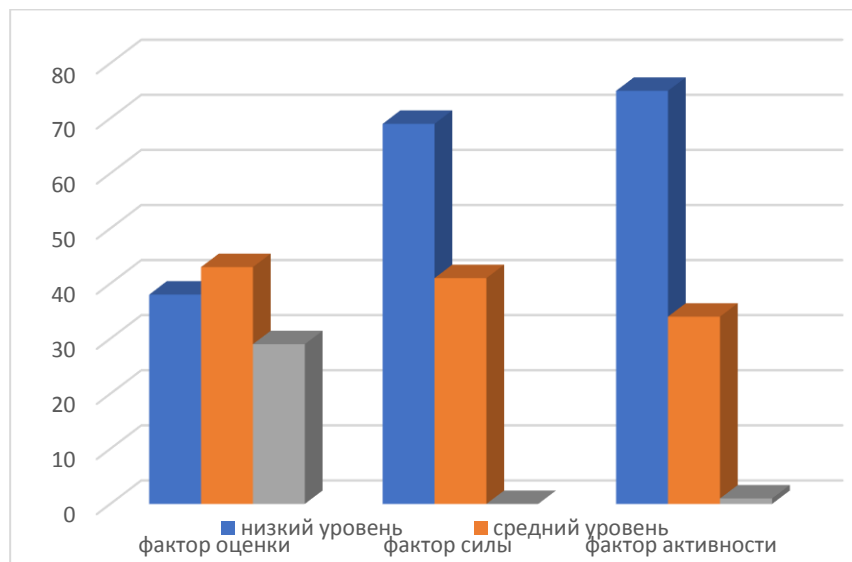


Рисунок 2. Результаты исследования испытуемых с помощью теста семантического дифференциала Ч. Осгуда

Вся совокупность шкал данного теста распределяется по трем факторам: сила (С), активность (А) и оценки (О). Под фактором С (силы) понимается волевой компонент личности. Во взаимных оценках данный фактор исследует отношения подчинения-доминирования. Фактор А (активности) говорит об экстравертированности личности. Во взаимных оценках данный фактор показывает восприятие людьми особенностей друг друга. Фактор О (оценки) показывает уровень самоуважения. Во взаимных оценках фактор О свидетельствует об уровне тревожности и фрустрации.

Фактор оценки у большинства студентов на среднем уровне, фактор силы и фактор активности у большинства находится на низком уровне. Исходя из описания результатов теста, студент высших духовных учебных заведений может быть охарактеризован следующим образом: обладает недостаточным уровнем самоконтроля, зависим от внешних оценок и обстоятельств, скорее готов подчиняться, чем доминировать, склонен к интровертированности и спокойным эмоциональным реакциям, положительно относится к профессии священнослужителя.

Для определения типа религиозности была использована Шкала персональной религиозности.

В рамках исследования были получены следующие результаты, представленные на рис. 3.



Рисунок 3. Результаты исследования испытуемых по Шкале персональной религиозности

Большинство респондентов принадлежит к группе с пограничной религиозностью – 73 респондента, которые набрали от 139 до 172 баллов. Для этой группы Бог не является объектом или инструментом удовлетворения эгоистичных потребностей, однако у них еще не сформировалось отношения с Богом как личностью, где эти отношения являются главной и непреходящей ценностью. На втором месте идет группа с персональной религиозностью – 22 респондента (173–210 баллов), для нее характерны личностные отношения с Богом. Они характеризуются взаимностью, активным присутствием и любовью. Для данной группы эти отношения являются главной ценностью, однако респонденты открыты новому опыту и знаниям. Третье место занимают респонденты с антиперсональной религиозностью – 15 ответов (30–138 баллов). Для этой группы характерно отношение к Богу как к инструменту по достижению своих эгоистичных целей. Для них характерны формы имитации религиозной жизни или магического отношения к ней. Подобному типу отношений свойственно внешнее принуждение к совершению религиозных обрядов либо пассивность и безразличие. Религия и отношения с Богом для данной категории респондентов является второстепенной, внешней ценностью, никак не регламентирующей поведение и изолированной от других сфер жизни.

Для определения степени выраженности эмпатии среди студентов духовных учебных заведений была использована методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

В рамках исследования были получены следующие результаты, представленные на рис. 4.

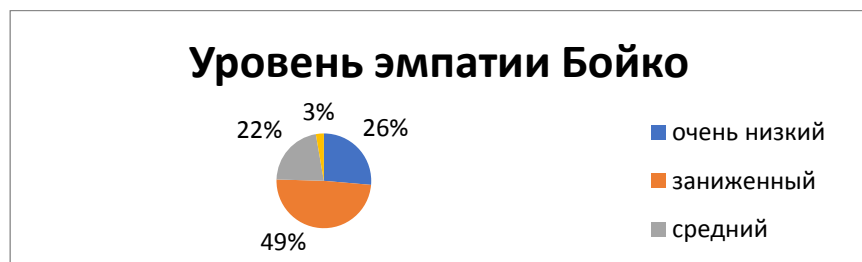


Рисунок 4. Результаты исследования уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

Согласно представленной диаграмме самой многочисленной группой являются студенты с заниженным уровнем эмпатии 49 % (15–21 балл), второй по численности группой являются студенты с очень низким уровнем эмпатии – 26 % (менее 14 баллов). Средний уровень эмпатии наблюдается у 22 % студентов (22–29 баллов) и только у 3 % студентов уровень эмпатии можно характеризовать как высокий (30 и выше баллов).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Критериями психологической готовности к профессиональной деятельности священнослужителя являются следующие блоки: блок профессиональной «Я-концепции», мотивационный, личностных и деятельностно значимых свойств и качеств.

2. Блок личностных свойств и качеств в деятельности священнослужителя заключается в обладании определенным уровнем интеллектуальных способностей, профессиональным знанием и развитыми навыками самоконтроля. Блок деятельностно-значимых свойств и качеств в деятельности священнослужителя состоит из обладания определенным типом персональной религиозности, положительным отношением к своей профессии, а также развитостью такого качества, как эмпатия.

3. По результатам исследования когнитивного компонента, который входит в блок личностных свойств и качеств, 60 % респондентов относятся к группе с низким интеллектом и ниже среднего, второй по численности группой являются респонденты со средним уровнем интеллекта – 30 %. Это может свидетельствовать о том, что сфера интересов студентов высших духовных учебных заведений лежит в поле профессиональных духовных знаний, а также о специфике подхода к обучению в духовных учебных заведениях. Уделяется очень мало внимания развитию более широкого кругозора обучающихся и отсутствует проблемный подход в обучении.

4. Результаты теста «Семантический дифференциал Ч. Осгуда», входящий в блок личностных свойств и качеств, показывает, что студенты обладают недостаточным уровнем самоконтроля, зависимы от внешних оценок и обстоятельств, скорее готовы подчиняться, чем доминировать, обладают спокойными эмоциональ-

ными реакциями на происходящие события, положительно относятся к своей будущей профессии.

Большинство респондентов принадлежит к группе с пограничной религиозностью. Для этой группы Бог не является инструментом удовлетворения эгоистичных потребностей, однако у них не сформированы личные отношения с Богом, где эти отношения являются главной ценностью. Это свидетельствует о том, что в период обучения духовные школы недостаточно обращают внимание на одну из ключевых задач церкви – развитие у человека собственных отношений с Богом и признание Его непреложной ценностью в своей жизни.

По результатам исследования уровня эмпатических способностей самой многочисленной группой являются студенты с заниженным уровнем эмпатии. Второй по численности группой являются студенты с очень низким уровнем эмпатии. Это свидетельствует о сосредоточенности респондентов на своей личности и неумении понять другого, а также может свидетельствовать о неразвитости навыков общения.

Для развития данных навыков предлагается пересмотреть подход к обучению, а также ввести отдел психологической службы, задачей которой являлся бы отбор студентов, исходя из их компетенций и качеств, которыми должен обладать будущий священнослужитель, а также помочь развить их в процессе обучения в духовной школе. Данные рекомендации поспособствуют повышению уровня профессиональной и психологической подготовки будущих священнослужителей Белорусской Православной Церкви, что позволит на более высоком уровне осуществлять взаимодействие с учреждениями образования Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ильин, Е. П. Успешность деятельности, компенсация и компенсаторные отношения / Е. П. Ильин // *Вопр. психологии* – 1983. – № 5. – С. 95–98.
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь. – М. : Академия, 2013. – 296 с.

4. Зинченко, В. П. Готовность к мысли / В. П. Зинченко // Культур.-ист. психол. – 2005. – № 2. – С. 4–16.
5. Нерсесян, Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопр. психол. – 1969. – № 5. – С. 24–31.
6. Минуллина, А. Ф. Основы психологического консультирования : учеб.-метод. пособие / А. Ф. Минуллина, М. М. Солобутина. – Казань : ТГГПУ, 2007. – 329 с.
7. Попов, Л. М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования / Л. М. Попов, И. М. Пучкова // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 154. – Кн. 4. – С. 215–222.
8. Володин, И. И. Психологический портрет студентов высших духовных учебных заведений / И. И. Володин // Вестн. БГПУ. – 2020. – № 2. – С. 28–31.
9. Истратова, О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 384 с.
10. Кожевникова, О. В. Метод семантического дифференциала : учеб.-метод. пособие / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. – Ижевск : УдГУ, 2016. – 118 с.
11. Яворски, Р. Способы преодоления стресса у лиц с разным типом религиозности / Р. Яворски // Ярослав. пед. вестн. – 2008. – № 3. – С. 105–116.
12. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 508 с.

Материал поступил в редколлегию 04.10.2021.

I. I. VOLODIN,

Lecturer of the Department of Bible Studies and Theology
Minsk Theological Academy, Minsk, Belarus

PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE CLERGYMEN FOR
INTERACTION WITH EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE
REPUBLIC OF BELARUS

Summary

The article discusses the topic of interaction of the Belarusian Orthodox Church with educational institutions of the Republic of Belarus, and also raises the question of the psychological readiness of future clergy for professional activities, which involves the enlightenment of the younger generation. The article presents the results of an empirical study of the psychological readiness of students of higher theological educational institutions of the Republic of Belarus and gives a number of recommendations for the development of psychological readiness in the process of training in theological educational institutions.

Keywords: psychological readiness, personal component, activity-significant component, empathy, personal religiosity, clergyman, foundations of Orthodox culture, foundations of spiritual and moral culture and patriotism.

УДК 378.046+371.3

В. И. ВЯЗГИНА,

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

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

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ

В статье описывается сущность методической грамотности педагога в сфере воспитания, содержание ее компонентов. Обозначены способы ее развития у педагогов. Приведены примеры способов развития методической грамотности у педагогов в процессе повышения квалификации в Академии последиplomного образования.

Ключевые слова: методическая грамотность, методика воспитательной работы, компоненты методической грамотности, структура методической грамотности, способ, метод, развитие.

Вопрос развития методической грамотности педагогов в сфере воспитания как важной ступени формирования их профессиональной компетентности актуален. Сегодня меняются требования, обновляется содержание нормативных правовых актов и аналитических материалов в сфере воспитательной и социальной работы. Педагогам приходится быстро адаптироваться к изменяемым условиям. Они постоянно должны не только усваивать новые знания, но и уметь применять их в нестандартных ситуациях. Способность обеспечивать творческую деятельность обучающихся, воспитывать у них готовность к сотрудничеству, инициативность, мобильность, формировать нравственные качества и активную жизненную позицию является показателем высокого уровня методической грамотности педагогов в сфере воспитания. Нередко в практике воспитательной работы отдельные педагоги и коллективы утверждают, что они работают по определенной методике (например, по методике И. П. Иванова), то есть понимают, принимают и реализуют на практике определенный методический подход к организации воспитательной деятельности. Однако они не задумываются над тем, как именно и почему следует действовать

именно таким образом, а сводят воспитательную деятельность к механическому использованию методов и технологий. Популярные виды и способы организации деятельности становятся самоцелью, а не осознанным выбором стратегии, тактики, логики ее построения и технологии ее обеспечения на основе концептуальных позиций. Организуя работу с детьми, данные педагоги думают о внешней стороне дела, о том, как это будет выглядеть, а не о том, как это повлияет на учащихся, что они подумают, почувствуют и что усвоят, какие уроки для себя извлекут, какими вырастут. Соответственно, методическая грамотность у некоторых педагогов-воспитателей недостаточно развита.

В сфере воспитания проблема развития методической грамотности педагогов недостаточно разработана. Как составляющая профессиональной компетентности педагога методическая грамотность рассматривалась в работах В. А. Адольфа, И. В. Гребнева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Т. Б. Руденко, И. В. Сорокиной, которые трактовали ее как «развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения преподавания той или иной дисциплины...» – В. А. Адольф [1], как «умение обнаруживать и решать методические задачи в соответствии с достижениями современной науки и практики...» – Д. Г. Левитес [2], как «умение сконструировать эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте учебного предмета» – И. В. Гребнев [3], «как способность осуществлять преподавание в соответствии с основными научными достижениями методики обучения предмету» – И. В. Сорокина [4]. Среди ученых Беларуси проблемой развития методической грамотности педагогов занималась Н. А. Егорова, которая трактует методическую грамотность как необходимый для успешного обучения и воспитания объем педагогических знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности [5]. Таким образом, сущность данного понятия рассматривалась учеными и педагогами-практиками, в основном, в рамках развития педагогической компетентности учителей-предметников.

Психолого-педагогические исследования теоретических и методических аспектов воспитания проводили Б. П. Битинас, Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, З. И. Васильева, И. П. Иванов, И. А. Ко-

лесникова, Т. Е. Конникова, Б. Т. Лихачев, Т. Н. Мальковская, Н. И. Монахов, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, К. Д. Радина, Н. Ф. Радионова, С. А. Расчетина, Н. Л. Селиванова, В. А. Слостенин и др. Однако наиболее полно понятие «методическая грамотность» и его сущность в сфере воспитания рассматривались в работах Е. В. Титовой. Согласно мнению Елены Владимировны, *методическая грамотность* представляет собой *состояние и строй педагогического мышления, профессионального сознания педагога, при котором он способен осознавать (представлять, понимать, «видеть») методику организации воспитательного процесса на всех его уровнях* [6; 7]. Е. В. Титова определяет *методику воспитания* в педагогике как обобщенно-родовое понятие, которым могут обозначаться различные объекты педагогической действительности: а) реальная воспитательная деятельность, отличающаяся нормативной упорядоченностью ее осуществления; б) ее вербальное отображение – знание об осуществлении результативной деятельности; в) особая область научно-практических инструментально-прикладных знаний [8].

Анализ научных работ позволяет сделать вывод о феномене методической грамотности педагога в сфере воспитания. Никакая совокупность и даже система методов не дает педагогу-практику ответа на вопрос «как работать?». Педагогу необходимо знать, какие существуют методы воспитания, но эти знания не окажутся достаточно продуктивными, если у него не будет представлений, как необходимо организовывать свою собственную деятельность и деятельность учащихся, чтобы эти методы срабатывали, как продуктивно организовывать воспитательный процесс. Согласно Е. В. Титовой, методика изучает не сами по себе методы воспитания, а именно процесс организации воспитывающей деятельности (и педагога, и самих учащихся), раскрывает его (процесса) закономерности и способы, формы и условия, критерии и показатели результативности (эффективности). Чтобы получить результаты в воспитательной деятельности, необходимо ее сначала продумать (сконструировать), а затем организовать (реализовать) [6].

Таким образом, методика воспитания представляет собой алгоритм конструирования, организации и реализации воспитательного процесса на основе систематизированных знаний педагога об организации воспитательного процесса и целесообразных спосо-

бах достижения воспитательных результатов. При организации воспитательного процесса педагогу необходимо представлять, каких именно результатов ему необходимо добиваться. Феномен методической грамотности педагога в сфере воспитания включает не только знания методические, теоретические и методологические, но и владение приемами, методами, методиками и технологиями воспитания, умениями применять их в организации и конструировании воспитательного процесса в определенной последовательности.

Структура методической грамотности педагога в сфере воспитания представляет собой:

- знания методические, теоретические, методологические, научно-практические, инструментально-прикладные;
- умения применять данные знания в конструировании, организации и осуществлении работы в сфере воспитания; владение способами достижения воспитательных результатов;
- личностные качества, позволяющие успешно осуществлять воспитание.

Если обобщить сказанное, то методическая грамотность в сфере воспитания – это уровень методической образованности педагога, степень проявления его профессиональной компетентности в воспитании подрастающего поколения.

Анализ литературы [5; 6; 7] позволил выделить *компоненты методической грамотности педагога в сфере воспитания*:

- *мотивационно-целевой*. Педагог должен представлять конечные результаты своей деятельности. Эффективность методической грамотности детерминирована как внутренними мотивами (интерес к воспитательной деятельности; стремление к поиску эффективных методов, методик и технологий воспитания для достижения цели; выдвижение собственных идей по формированию гражданина, труженика, семьянина; стремление к самореализации), так и внешними (завоевание престижа и уважения среди своих коллег-педагогов, учащихся и их законных представителей);
- *содержательно-информационный*. Чтобы грамотно действовать, педагог должен обладать системой научных, профессиональных знаний в сфере воспитания; знаний правил, требований, предъявляемых к организации воспитательного процесса, знаний

об общественных ожиданиях, касающихся социально-востребованных личностных характеристик и проявлений, эмоциональных и поведенческих реакций, отношений, связанных с понятием «воспитанность»; знаний о культурных нормах и стереотипах поведения на уровне цивилизованных, национальных, региональных, локальных традиций и обычаев; технологичных знаний;

– *операционально-деятельностный*. Представляет обладание педагогом технологичными умениями и навыками в сфере воспитания, обеспечивающими воплощение вышеназванных знаний на практике. Это способность педагога выстраивать действия и операции, применять определенные методы, методики в процессе решения различных воспитательных ситуаций на основе имеющихся у них знаний и опыта воспитательной деятельности (эмоционального, поведенческого, рефлексивного опыта, опыта продуктивной деятельности и общения). Это алгоритм творческой деятельности, выражающий ценностное отношение педагога к действительности;

– *управленческо-волевой*. Представляет собой мобилизацию волевых усилий и управление действиями по решению различных педагогических ситуаций в сфере воспитания и принятию управленческих решений. Таким образом, педагогу необходимо приобретать опыт волевых усилий и поступков, развивать коммуникативные умения, эмоционально-волевые и нравственные качества, такие как ответственность, трудолюбие, настойчивость в достижении цели и др.;

– *оценочно-рефлексивный*. Обеспечивает оценку и самооценку результатов деятельности, осознание своих ошибок и достижений. Данный компонент связан с рефлексией своих собственных действий и с обобщением собственного опыта.

Выделенные компоненты являются *ступенями* профессиональной компетентности педагога и в сфере воспитания.

Развитию методической грамотности в сфере воспитания как ступени профессиональной компетентности педагогов способствуют: участие в семинарах, конференциях, в различных методических мероприятиях, в реализации инноваций, но наиболее эффективно – в процессе повышения квалификации.

В государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» (далее – АПО) повышение квалификации педагогов (далее – слушателей) основано на трансляции последних

достижений педагогической науки, передового педагогического опыта.

Важной целью повышения квалификации является развитие профессиональных компетенций слушателей в организации и осуществлении воспитательной работы в учреждениях образования. Приоритетными задачами становятся:

- актуализация знаний теоретических, научно-методических, прикладных в сфере воспитания;
- овладение слушателями современным содержанием, формами, методами и технологиями воспитания в учреждениях образования;
- стимулирование мотивации слушателей к личностному и профессиональному развитию.

Современная ситуация диктует необходимость овладения слушателями следующими методическими *знаниями* в сфере воспитания:

- проектирования, моделирования воспитательной работы в учреждении общего среднего образования;
- оптимального построения занятия, воспитательного мероприятия, деловой игры, дебатов, конкурсов, соревнований и т. д., позволяющими осуществлять выбор содержания воспитательной деятельности;
- современных методик и технологий организации воспитательной деятельности, в том числе и информационно-коммуникативных.

Актуализируется потребность в практической подготовке и развитии технологичных умений:

- аналитических;
- определять проблему и результативность деятельности по ее решению;
- работать в команде, группе, паре;
- обобщать и предъявлять опыт, демонстрировать его на научно-методических мероприятиях, конкурсах, выставках;
- планировать организацию воспитательной работы с учащимися, семьей, социумом, методически грамотно ее реализовывать;
- строить взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса;

– осуществлять коррекцию деятельности и взаимоотношений (при необходимости), организовывать стимулирующую деятельность;

– осуществлять самоконтроль;

– коммуникативных;

– работать с информационными техническими средствами.

В процессе повышения квалификации значительное внимание уделяется использованию в образовательном процессе инновационных технологий, форм, методов и приемов работы, способствующих развитию у слушателей профессиональных знаний, необходимых для практической деятельности в сфере воспитания и умений их осуществлять, а также развитию личностных качеств.

На практических занятиях с заместителями директоров по воспитательной работе (4 группы – 116 человек) проведен опрос (ранжирование) с целью выявления личностных качеств педагогов, позволяющих эффективно организовывать воспитательный процесс в учреждении общего среднего образования. Предложенный список личностных качеств, таких как доброта, порядочность, решительность, эмпатия, креативность, гибкость, мобильность, гуманность, толерантность, умение работать в команде, трудолюбие, способность результативно организовывать воспитательную деятельность, необходимо было ранжировать по их значимости (с 1-го по 10-е место) для эффективного осуществления воспитательного процесса (см. табл. 1).

Таблица 1. Оценка слушателями значимости личностных качеств педагогов, позволяющих эффективно организовывать воспитательный процесс в учреждении общего среднего образования

Ранг	Качества	Количество выборов (%)										Всего % выбора всеми респондентами
		Место (с 1 по 10)										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	способность результативно организовывать вос- питательную дея- тельность	90	10									100
2	креативность		60	10	20						10	100
3	трудолюбие			70			20	10				100
4	доброта		20	20	60							100
5	умение работать в команде					60		20			20	100
6	эмпатия						60	20	20			100
7	мобильность						20	40	20		20	100
8	гуманность					30			60		10	100
9	толерантность									70	10	80
10	порядочность	10	10		20	10				10	10	70
	решительность									10	20	30
	гибкость							10		10		20

Проведенное исследование показало, что в процентном соотношении на первое место большинство слушателей поставили способность результативно организовывать воспитательную деятельность – 90 %, часть слушателей – порядочность – 10 %. На второе – креативность (60 %), часть слушателей – доброту (20 %), часть слушателей – способность результативно организовывать воспитательную деятельность (10 %), порядочность (10 %). На третье – большинство респондентов поставили трудолюбие (70 %), но выбор осуществили и в пользу креативности – (20 %), доброты (10 %). На четвертое – большинство слушателей поставили доброту (60 %), но и сделали выбор в пользу порядочности (20 %) и креативности (20 %). На пятое – большинство респондентов поставили умение работать в команде (60 %), гуманность (30 %), порядочность (10 %). На шестое – эмпатию (60 %), мобильность (20 %), трудолюбие (20 %). На седьмое в процентном отношении распределились: мобильность – 40 %, решительность – 20 %, умение работать в команде – 20 %, трудолюбие – 10 %, гибкость – 10 %. Восьмое место в выборе заняли такие качества: гуманность – 60 %, мобильность – 20 %, решительность – 20 %.

На девятое определили толерантность – 70 %, решительность – 10 %, гибкость – 10 %, порядочность – 10 %.

Последнее, десятое, место распределили между собой так: решительность – 20 %, мобильность – 20 %, умение работать в команде – 20 %, толерантность – 10 %, гуманность – 10 %, порядочность – 10 %, креативность – 10 %. Таким образом, определен ранг личностных качеств педагогов, которые заместители директора считают необходимыми в профессиональной деятельности. По мнению некоторых заместителей директоров по воспитательной работе, особенно востребованы в профессиональной воспитательной деятельности личностные качества педагогов (100 % выбора): *способность результативно организовывать воспитательную деятельность, креативность, трудолюбие, доброта, умение работать в команде, эмпатия, мобильность, гуманность*. Такие качества, как толерантность, гибкость, решительность, порядочность, по их мнению, – менее востребованы для эффективной организации воспитательного процесса в учреждении общего среднего образования.

Во втором задании слушателям предлагалось отметить только три наиболее значимых качества педагога, которые позволят комфортно осуществлять личностное взаимодействие. Затем расположить эти качества в порядке очередности их значимости. Выполнение второго задания показало, что наиболее часто слушателями называются следующие **блоки** качеств, наиболее актуальных в личностном взаимодействии педагогов:

- порядочность – 75 % и доброта – 25 %;
- доброта – 70 %, порядочность – 20 % и трудолюбие – 10 %;
- гуманность – 60 %, эмпатия – 30 % и трудолюбие – 20 %.

Таким образом, анализ позволил выявить противоречие между качествами, позволяющими эффективно организовывать воспитательный процесс, и качествами, позволяющими педагогам комфортно взаимодействовать. Доброта и порядочность являются необходимыми условиями позитивного межличностного взаимодействия, в то время как способность результативно организовывать воспитательную деятельность, креативность, трудолюбие – наиболее значимыми для профессиональной деятельности.

Учитывая необходимость развития профессиональных знаний, умений и личностных качеств слушателей, в процесс повышения квалификации включаются различные способы организации деятельности: интерактивные формы и методы работы и вариативные методики их проведения. Методика воспитания, согласно трактовке, предложенной Е. В. Титовой, – конкретная процедура реализации определенного метода в его философском понимании как пути к цели [6; 7; 8]. Согласно В. А. Сластенину и И. А. Колесниковой, существенным признаком методики воспитания является осознание процедуры (порядка) осуществления воспитательной деятельности и сознательное следование этой процедуре [9]. Прямым результатом реализации методики является *качество организации деятельности* воспитанников, а косвенным – *увеличение степени влияния этой деятельности на преобразование* участвующих в ней учащихся [9]. Таким образом, важным свойством *методики воспитательной работы* является *результативность*, способность получать спланированный и осознанный результат.

Например, методика «Ковер идей» способствует эффективному развитию методической грамотности педагогов. Ее использо-

вание позволяет формировать умения определять и решать педагогические проблемы. Предполагает следующие *этапы* работы:

1 этап – понимание проблемы (почему проблема существует, каковы причины);

2 этап – поиск решений (какие направления деятельности можете предложить, чтобы изменить существующую ситуацию);

3 этап – конкретизация деятельности (что конкретно можно сделать, чтобы решить существующую проблему всем вместе);

4 этап – индивидуализация деятельности (что лично я сделаю и что постараюсь сделать для решения данной проблемы).

5 этап – оценка идей (рефлексия деятельности и идей).

Методика предполагает следующий *алгоритм*:

До начала занятий готовится цветная бумага четырех разных цветов, 3–4 (по количеству команд) больших листа бумаги (ватмана) на каждую группу, клей, ножницы.

Слушатели делятся на 3–4 группы (команды) от 5 до 10 человек, рассаживаются за отдельные столы. В каждой команде выбирается капитан, который координирует работу группы и отвечает за ее результат.

Предварительное задание. Каждой группе предлагается выдвинуть по одной значимой проблеме. Путем голосования выбирается самая значимая проблема для всех, которая решается с помощью выдвижения разнообразных идей.

На каждое задание выдается цветная бумага (для каждого задания – разные цвета). На выполнение задания дается 8–10 минут.

Первое задание командам – понимание проблемы, поиск причин возникновения проблемы. Каждым слушателем выдвигается не менее одной идеи: почему эта проблема существует, каковы ее причины – и на бумаге определенного цвета (одного для всех команд) идеи размещаются на ковре. Затем они озвучиваются каждой из команд. Похожие идеи всех команд отмечаются как ведущие.

Второе задание – на основе выявленных причин и понимания проблемы команды приступают к поиску решений для изменения данной ситуации. Выдвигаются идеи, в каком направлении необходимо двигаться, кого привлекать, какие ресурсы использовать, чтобы устранить, нивелировать причины проблемы. На бумаге

другого цвета (одного для всех команд) обозначаются идеи на общекомандном «Ковре» и озвучиваются для всех.

Третье задание – по обозначению плана мероприятий команды выдвигают идеи, которые можно провести, чтобы решить проблему. Идеи обозначаются на бумаге третьего цвета, размещаются на ковре и представляются всем командам.

Четвертое задание – каждый из слушателей выдвигает идею о том, что он лично сделает в своем учреждении образования, чтобы решить данную проблему. Идеи обозначаются на «Ковре» на бумаге четвертого цвета.

«Ковер идей» каждой команды эстетично оформляется в определенной концепции и представляется для анализа всем участниками занятия. Проводится рефлексия своей работы, анализ работы своей команды и работы других команд. При подведении итогов оценивается и оригинальность идей, и эстетика «Ковра».

Методика «Ковер идей» позволяет проанализировать проблему с разных сторон, продумать поиск решений и индивидуализировать действия участников занятия. Результатом реализации данной методики является приобретение опыта методической работы от выявления проблемы до конструирования деятельности по ее решению. Приобретенный опыт позволяет заместителю директора использовать данную методику в профессиональной деятельности, наполнив ее соответствующим содержанием, т. е., по сути, создавать собственную методику по заданному алгоритму (например, для проведения педсовета или заседания методического объединения по вопросам воспитания и т. д.).

Для развития умений обобщения и предъявления опыта у слушателей, его демонстрации используется методика проектирования, которая проводится в форме *учебной деловой игры*. Данная методика способствует развитию методической грамотности педагогов.

Так, деловая игра по теме «Технология проектирования системы воспитательной работы» проводится по следующему алгоритму:

1. Открытие учебной деловой игры. Представление ее руководителей и участников. Выработка правил игры.
2. Формирование творческих групп слушателей – участников игры.

3. Рефлексия в малых группах опыта проектной деятельности в учреждениях образования.

4. Презентация проблемного поля и программы учебной деловой игры.

5. Погружение в проблему («Проект как документ: структура, содержание, функциональное назначение в системе управления», «Работа с нормативными документами и информацией по проблеме», «Определение объекта моделирования», «Распределение ролей»).

6. Разработка проектов. Работа в группах (три рабочие группы): определение проблемы, идеи, этапов, цели, задач, содержания, ожидаемых результатов проекта; составление плана реализации проекта; отбор критериев и показателей эффективности проекта.

Группа 1. Проект «Модель организации самоконтроля над обеспечением качества воспитания в учреждении образования».

Группа 2. Проект «Модель управления работой классных руководителей в системе взаимодействия “учреждение образования – социум”».

Группа 3. Проект «Модель организации социально-психологической поддержки учащихся».

7. Подведение итогов учебной деловой игры:

- защита проектов;
- экспертная оценка проектов руководителем игры и ее участниками.

8. Рефлексия взаимодействия участников игры.

Учебная деловая игра позволяет развивать следующие умения слушателей:

- определять проблему, выдвигать идею по ее решению и формулировать на ее основе цели и задачи проектной деятельности;
- моделировать организацию деятельности по созданию и развитию системы воспитательной работы, определять тактику действий;
- планировать предстоящую работу, отбирать ее оптимальное содержание и составлять план мероприятий;
- проектировать методы и методики реализации деятельности и поведения в процессе взаимодействия;
- определять критерии и показатели успешности своей деятельности.

Важно, что слушатели приобретают практический опыт проектирования, который является компонентом их методической грамотности.

Совместные способы активной деятельности слушателей позволяют развивать их методическую грамотность в сфере построения взаимоотношений в ходе выполнения различных видов учебных заданий, развивают способность осуществлять обмен мнениями, отстаивать свою позицию, способствуют формированию толерантного отношения к мнению другого. Интерес представляет организация *методического ринга* – одного из дискуссионных способов повышения квалификации слушателей.

Этапы проведения методического ринга:

1. Вступительное слово (знакомство-приветствие).
2. Сообщение темы и правил методического ринга.
3. Деление на команды (можно предложить разные способы).
4. Выбор экспертов.
5. Командные соревнования (продолжительность обсуждения внутри команды не более 5 минут).
6. Итог игры. Рефлексия.

Методический ринг готовится в виде ответов на вопросы по актуальным проблемам воспитания. Вопросы выбирают сами слушатели. Например, тема «Методические возможности интерактивных методов: за и против». На один вопрос отвечают две команды слушателей. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Эксперты из числа слушателей в методических рингах определяют, какая команда в ответах на вопрос была наиболее близка к правильной его трактовке. Преподаватель заранее устанавливает регламент, правила, побуждает аргументировать свою позицию, четко следит за соблюдением регламента и ходом игры. В конце ринга проводится анализ и рефлексия, подводятся итоги, делаются выводы. Главный принцип проведения ринга – уважение к позиции и мнению каждого выступающего.

С целью развития рефлексивных умений в процессе занятий предлагается опросный лист, который позволяет проводить анализ эффективности методической работы в учреждении образования.

Опросный лист

В первой (левой) колонке перечислите компоненты системы методической работы в учреждении образования в сфере воспитания. Во второй – отметьте факт проведения мероприятий в минувшем учебном году. В третьей – напишите темы мероприятий, которые позволяют развивать методическую грамотность педагогов. В четвертой – опишите формы проведения мероприятий (приведите несколько примеров). В пятой – дайте оценку эффективности проведенных мероприятий (высокая, средняя, низкая).

Таблица 2. Оценка эффективности компонентов методической работы (опросный лист)

Мероприятия (компоненты системы методической работы)	Факт проведения		Темы мероприятий	Опишите формы проведения мероприятий и приведите примеры	Оценка эффективности проведенного мероприятия (высокая, средняя, низкая)		
	Да	Нет			Высокая	Средняя	Низкая
Педагогические советы по вопросам воспитания			Темы педсоветов:	Формы проведения Примеры:	Высокая	Средняя	Низкая
Заседания методических объединений			Темы МО:	Формы проведения Примеры:	высокая	средняя	низкая
Обучающие семинары, семинары-практикумы			Темы:	Примеры:	высокая	средняя	низкая
Научно-практические конференции, круглые столы			Темы:	Примеры:	высокая	средняя	низкая
Индивидуальная, групповая исследовательская и проектная работа в сфере воспитания			Темы:	Формы проведения (примеры исследовательских работ и проектов):	высокая	средняя	низкая

Окончание таблицы 2

Другое			Темы:	Иные примеры поддержки методической грамотности педагогов:	высокая	средняя	низкая
--------	--	--	-------	--	---------	---------	--------

Данная методика позволяет слушателям проанализировать систему методической работы и определить ее эффективность в учреждении образования. Выявляются причинно-следственные связи результатов педагогических действий: результат (чего достигли?), причины (почему это оказалось возможным?), условия (что этому способствовало / препятствовало?), что приводит к развитию методической грамотности слушателей.

Таким образом, на повышении квалификации в ходе реализации вариативных способов проведения занятий удовлетворяются потребности слушателей в развитии методической грамотности в сфере воспитания, формируются профессиональные представления об организации действий о том, что и в каком порядке следует делать, чтобы осуществить запланированную деятельность и добиться хороших результатов. Лишь постоянное повышение методической грамотности, непрерывная работа над собой, самообразование, самосовершенствование и самоконтроль позволят педагогам добиться успехов в воспитании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, И. В. Профессиональная компетентность современного учителя [Электронный ресурс] / И. В. Адольф. – Красноярск, 1998. – 309 с. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnoy-komptentnosti-pedagoga>. – Дата доступа: 25.08.2021.
2. Левитес, Д. Г. Куда уходит педагогика [Электронный ресурс] / Д. Г. Левитес // Народное образование. – 2013. – № 6. – С. 210–216. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuda-uhodit-pedagogika>. – Дата доступа: 25.08.2021.
3. Гребнев, И. В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки [Электронный ресурс] / И. В. Гребнев // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 69–74.. – Режим доступа:

- https://snv63.ru/2309-4370/article/view/22498/ru_RU. – Дата доступа: 25.08.2021.
4. Сорокина, И. В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства [Электронный ресурс] / И. В. Сорокина // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4 (9). – С. 114–116. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-uchitelya-kak-uslovie-ego-professionalizma-i-masterstva/viewer>. – Дата доступа: 25.08.2021.
 5. Егорова, Н. А. Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кино-текста : моногр. / Н. А. Егорова. – Барановичи : БАРГУ, 2012. – 352 с.
 6. Титова, Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания : кн. для учителя [Электронный ресурс] / Е. В. Титова. – М. : Просвещение, 1993. – 190. – Режим доступа: <http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibtitesl.html>. – Дата доступа: 25.08.2021.
 7. Титова, Е. В. Проблема организации эффективной педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Титова // Информ.-метод. центр ГУ ОЦДЮ: Пед. б-ка. – Режим доступа: <http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibtitesl.html>. – Дата доступа: 25.08.2021.
 8. Титова, Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: автореф. дис. [Электронный ресурс] / Е. В. Титова. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/metodika-vospitaniya-kak-fenomen-pedagogicheskoi-nauki-i-praktiki>. – Дата доступа: 25.08.2021.
 9. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

Материал поступил в редколлегию 08.11.2021.

V. I. VIAZGINA,

Associate Professor of the Department of Content and Methods of Education
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

WAYS OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL LITERACY OF TEACHERS IN THE SPHERE OF EDUCATION

Summary

The article describes the essence of the teacher's methodological literacy in the field of education, the content of its components. The ways of its development among teachers are indicated. Examples of methods of methodological literacy development among teachers in the process of continuing education at the Academy of Postgraduate Education are given.

Keywords: methodological literacy, methodology of educational work, components of methodological literacy, structure of methodological literacy, way, method, development.

УДК 373.2.015.31

Е. В. ГАНИЧ,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования
Государственное учреждение образования
«Академия последидипломного образования», г. Минск, Беларусь,

Т. А. ЛОПАТИК,

заведующий кафедрой педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук, профессор
Государственное учреждение образования
«Академия последидипломного образования», г. Минск, Беларусь

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста, состояние и перспективы развития данной проблемы в психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: развитие, коммуникативные умения, общение, ребенок.

Младший дошкольный возраст является наиболее важным периодом для развития ребенка. На этом возрастном этапе у детей активно формируются первые элементарные представления о поведенческих навыках, чувствах к взрослым и окружающим их сверстникам; интенсивно развиваются коммуникативные умения.

Изучением развития коммуникативных умений занимались В. А. Кан-Калик, Л. А. Петровская, Г. М. Андреева. Их исследования стали основой для разработки педагогических аспектов проблемы формирования и развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Содержание понятия «коммуникативные умения» проанализировано в философской (А. А. Брудный, М. С. Каган, Б. Д. Парыгин), психологической (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, Г. М. Андреева, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Л. А. Петровская, Б. Г. Ананьев, В. Г. Мясищев) и педагогической (В. А. Сухомлинский, А. В. Мудрик) литературе, однако отсутствует единый подход к определению данного понятия. Особый интерес для нас представляют работы,

посвященные выявлению особенностей коммуникативных умений детей дошкольного возраста (Т. А. Антонова, В. Н. Давидович, Р. Н. Деревянко, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова, Л. В. Лидак, М. И. Лисина, М. Г. Маркина, Т. В. Пуртова, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, Р. Б. Стеркина, Р. К. Терещук и др.).

В настоящее время, несмотря на частое использование в лексиконе педагогов понятия «коммуникативные умения», отсутствует его единая трактовка, а классификация коммуникативных умений до сих пор является дискуссионным научным вопросом. Следует отметить, что большинство подходов к интерпретации данного понятия дополняют друг друга.

Например, Н. Н. Яковлева под коммуникативными умениями понимает умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации [12, с. 208]. В этом определении отсутствуют такие важные составляющие, как коммуникативные знания и действия, которые детерминируют поведение ребенка в коммуникации.

Более широкий подход к определению понятия «коммуникативные умения», учитывающий поведенческие аспекты коммуникации, предлагает А. В. Мудрик, по мнению которого коммуникативные умения – это умения правильно выстраивать поведение с учетом понимания психологических особенностей индивида [7, с. 320].

Конкретизируя взгляд А. В. Мудрика, Е. В. Сидоренко считает, что коммуникативными умениями является набор освоенных личностью приемов, методов и способов восприятия и передачи коммуникативных сигналов [8, с. 208].

С точки зрения деятельностного подхода В. Д. Ширшов отмечает, что коммуникативными умениями можно считать совокупность коммуникативных действий, имеющую в своей основе готовность личности к общению и адекватное использование ею коммуникативных знаний с целью преобразования окружающей реальности [11, с. 128].

По мнению Ю. А. Каляевой, коммуникативные умения характеризуются информативными, перцептивными и интерактивными действиями, оказывающими влияние на готовность личности к

коммуникативному взаимодействию в конкретной ситуации общения [4, с. 144].

Аналогичная точка зрения содержится в исследованиях С. В. Конченко, который отмечает, что в дошкольной педагогике коммуникативные умения являются, по сути, осознанными коммуникативными действиями дошкольников, а также их способностью правильно выстраивать свое поведение и управлять им с учетом определенных задач общения [5, с. 334–337]. Данное определение включает в себя два важных аспекта:

1) коммуникативными умениями являются осознанные коммуникативные действия детей дошкольного возраста, базирующиеся на системе имеющихся знаний и элементарных умений, усвоенных детьми;

2) коммуникативные умения также определяются способностью детей дошкольного возраста управлять своим поведением и использовать наиболее рациональные приемы и способы действий при решении коммуникативных задач.

А. Г. Асмолов определяет коммуникативные умения как «осознанные коммуникативные действия детей (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [3, с. 526].

Л. В. Чернецкая классифицирует коммуникативные умения следующим образом:

1) вербальные коммуникативные умения – умения выразительно говорить и читать, правильно интонировать свою речь, выражать в словах мысли и чувства;

2) невербальные умения – умения владеть своими психофизическими состояниями, снимать эмоциональное напряжение и т. д. [10, с. 256].

Для систематизации видов коммуникативных умений часто используют функциональную характеристику структуры общения Г. М. Андреевой [1, с. 384], включающую следующие группы:

– первая группа соответствует коммуникационной стороне общения и включает понятия о целях, мотивах, средствах и стимулах общения, умении ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргумен-

тировать, строить доказательства, анализировать высказывания, суждения;

– вторая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия об эмпатии, рефлексии, саморефлексии, коммуникативном воспитании и его возможностях, умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать значение, прогнозировать возможные реакции партнеров в процессе общения;

– третья группа – интерактивная сторона общения, которая включает понятия о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизацию общения, умение проводить беседу, собрание, переговоры, увлечь за собой, сформулировать требование, приказ, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях.

С точки зрения А. А. Леонтьева [6, с. 13–15], содержание коммуникативных умений объединяет в себе набор информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных групп. Автор считает, что группа информационно-коммуникативных умений включает в себя такие умения, как:

– вступление в процесс общения (выражение просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения);

– ориентировку в партнерах и ситуациях общения (завязывание разговора со знакомыми и незнакомыми людьми; соблюдение правил культуры общения при взаимодействии со сверстниками, педагогами, родителями и др.; понимание конкретной ситуации, в которую поставлены собеседники, намерений, мотивов общения);

– соотнесение средств вербального и невербального общения (употребление слов и знаков вежливости; эмоциональное и содержательное выражение мыслей, использование жестов, мимики и символов; получение и снабжение информацией о себе и других предметах разговора; использование рисунков, таблиц, схем, группировка содержащегося в них материала).

К группе регуляционно-коммуникативных умений А. А. Леонтьев относит:

– согласование своих действий, мнений, установок с потребностями собеседника; умение дать совет самому и послушать совет

другого, доверие к своему собеседнику: сверстнику, педагогу, взрослым и др.;

– применение индивидуальных умений в процессе решения совместных задач;

– оценивание результатов совместного общения (оценивание себя и других критически, с учетом личного вклада каждого в общение, умение принять правильное решение, выразить согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, оценивание соответствия вербального поведения невербальному).

К группе аффективно-коммуникативных умений, по его мнению, относятся [6, с. 20–25]:

– умение разделить свои чувства, интересы, настроение с партнерами по общению;

– проявление чуткости, отзывчивости, сопереживания к собеседнику;

– оценивание эмоционального поведения друг друга.

Формирование и развитие коммуникативных умений является довольно сложным, длительным и многоаспектным процессом. С самого раннего детства ребенок усваивает принятые нормы поведения и образцы взаимодействия. Коммуникативные умения являются необходимыми компонентами процесса общения, которые включают средства общения (речь, мимика, пантомимика); внутренние мотивы личности (направленность на общение, желание участвовать в разговоре), умения аудирования (выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы).

Особый интерес в связи с проблемой исследования для нас представляют работы, посвященные выявлению особенностей коммуникативных умений у детей дошкольного возраста (Т. А. Антонова, В. Н. Давидович, Р. Н. Деревянко, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова, Л. В. Лидак, М. И. Лисина, М. Г. Маркина, Т. В. Пуртова, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, Р. Б. Стеркина, Р. К. Терещук и др.).

По мнению Т. В. Антоновой, общение является значимым фактором в развитии самосознания и самооценки ребенка, определяет стереотипы поведения и деятельности ребенка дошкольного возраста [2, с. 14–17].

Дети дошкольного возраста сталкиваются с различными трудностями в овладении коммуникативными умениями. Особенно это проявляется в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, в процессе участия в ролевых играх, а также в различных ситуациях нерегламентированного общения (в процессе свободной деятельности) [9, с. 21–22].

Детям дошкольного возраста присущи особенности коммуникативной деятельности, такие как широкий спектр коммуникативных действий, эмоциональная насыщенность, недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, отсутствие адекватной оценки своего места в мире взрослых, а также поведенческие нарушения [9, с. 25].

Недостаточная развитость коммуникативных умений может привести к занятию с ребенком невысокого социального статуса в группе одного возраста, что осложняет взаимоотношения со сверстниками. Такой ребенок обычно обладает повышенной конфликтностью, неумением договариваться в процессе совместной деятельности или игры. Дети с низким уровнем развития коммуникативных умений стремятся играть со сверстниками, но им очень сложно наладить дружеские и игровые отношения, в процессе общения случаются частые ссоры, и, в итоге, такие дети ссорятся и вынуждены играть в одиночестве.

Сформированность коммуникативных умений является важным условием на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М. И. Лисина, А. Г. Рузская, В. А. Петровский, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Шулешко), когда отсутствие коммуникации затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

Развитие коммуникативных умений представляет собой длительный и сложный процесс, аккумулирующий все речевые достижения ребенка, опыт его социальных отношений. Этот процесс требует многосторонней целенаправленной работы на протяжении всего периода детства.

Несмотря на различные подходы к трактовке понятия «коммуникативные умения», их объединяет практическая направленность и указание на определенные компоненты общения: умение своевременно вступать в диалог и завершать его, используя речевые

обороты для установления контакта, умение отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога, слушать собеседника.

Следует отметить, что развитие коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста осуществляется в процессе использования различных видов деятельности (игры, общения, исследовательской познавательной деятельности) и зависит от многих факторов (личностных качеств, интеллектуальной, волевой, эмоциональной, потребностно-мотивационной сферы и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 2006. – С. 384.
2. Антонова, Т. В. Особенности общения дошкольников со сверстниками / Т. В. Антонова // Дошк. воспитание. – 2008. – № 10. – С. 14–17.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Academia : Смысл. – 2007. – С. 526.
4. Коляева, Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Ю. А. Коляева. – Магнитогорск, 2012. – С. 144.
5. Конченко, С. В. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста / С. В. Конченко // Молодой ученый. – 2017. – № 9. – С. 334–337.
6. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 13–15, 20–25.
7. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – М. : Пед. об-во России, 2001. – С. 320.
8. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – С. 208.
9. Рудакова, Н. Н. Коммуникативная компетентность как показатель речевого развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Рудакова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 21–22.
10. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников : практ. рук. для педагогов и психологов дошк. образо-

ват. учреждений / Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – С. 256.

11. Ширшов, В. Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В. Д. Ширшов. – Екатеринбург : Урал, гос. пед. ун-т. – 1994. – С. 128.
12. Яковлева, Н. Н. Педагогические условия развития коммуникативных умений у детей : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Яковлева – СПб., 2012. – С. 208.

Материал поступил в редколлегию 28.09.2021.

E. V. GANICH,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Management of Education

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

T. A. LOPATIK,

Head of the Department of Pedagogy and Management of Education,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

Summary

The article deals with the theoretical aspects of the development of communicative skills in children of early preschool age, the state and development prospects of this problem in psychological and pedagogical research.

Keywords: development, communicative skills, communication, child.

УДК 376+371.14

В. В. ГЛАДКАЯ,

профессор кафедры дефектологии, кандидат педагогических наук, доцент
Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
СТОРОН ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ
ПРИ ОРИЕНТИРЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Изменения в подходах к результатам образования (формирование функциональной грамотности обучающихся) обуславливают изменения к результатам подготовки и повышения квалификации учителей – формирование способности подготовить функционально грамотного человека. В статье представлены две группы принципов, составляющих концептуальные основания совершенствования содержательной и организационно-методической сторон процесса повышения квалификации учителей при ориентире на формирование функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, грамотность в бытовой области, обучающиеся с особенностями психофизического развития, совершенствование процесса повышения квалификации учителей.

Стремительное развитие научно-технической сферы в XXI веке, постоянное обновление знаний обуславливают динамичные изменения в различных сторонах жизни общества в целом и каждого человека в отдельности – экономической, социокультурной, бытовой и др. Современные вызовы времени предъявляют новые, более высокие требования к образованности человека, его способности гибко адаптироваться в ситуации высокого динамизма жизни, т. е. к содержанию и результатам образования.

Процесс обновления содержания образования осуществляется на новой методологической основе – компетентностном подходе. В контексте компетентностного подхода образование стало рассматриваться не как процесс формирования знаний, умений

и навыков, а как процесс формирования. Главным понятием для осмысления содержания образования обучающихся в начале XXI века становится понятие «компетенция». Много внимания уделялось сути данного понятия, классификации компетенций, определению необходимого их перечня для разных уровней образования, что находит отражение в образовательных стандартах и учебных программах.

В русле компетентного подхода на современном этапе развития образования активно прорабатывается и включается в содержательный и результативный аспекты образования понятие «функциональная грамотность». Изначально функциональная грамотность понималась как совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения жизненных проблем (ЮНЕСКО, 1957 г.). Особенности понятия – направленность на решение бытовых проблем. За последующие десятилетия понятие эволюционировало и приобрело не только новый смысл, но и расширенное толкование [2; 5; 8–11; 13 и др.]. Одно из широко распространенных на современном этапе определений обозначает функциональную грамотность как «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9, с. 35]. Отсюда, как отмечает А. А. Леонтьев, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения, навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9, с. 35]. Несмотря на разнообразие существующих определений, характеризующих функционально грамотного человека, общий их смысл заключается в том, что в условиях изменчивого, неопределенного и неоднозначного мира человек должен быть готовым выполнять основные задачи и функции в своей профессиональной деятельности, в повседневной жизни, в качестве гражданина, а также обеспечивать безопасность своей жизнедеятельности и общества в целом. Это усиливает личностную значимость функциональной грамотности. Таким образом, функциональная грамотность в ши-

роком смысле представляет собой интегральное качество личности, которое рассматривается в различных аспектах: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая и другие «грамотности», которые становятся объектами внимания педагогического сообщества по мере их актуализации.

Само понятие «грамотность» является характеристикой массового образования – это такой уровень способностей, которым должны владеть все, независимо от профессии и возраста [10]. В случае функциональной неграмотности у человека даже с высшим образованием тормозится развитие его профессиональной и других видов деятельности. Следовательно, формирование функциональной грамотности обучающихся – важный целевой ориентир системы образования, в первую очередь – на этапе обучения детей в школе.

Изменения в подходах к результатам образования учащихся обуславливают изменения к результатам подготовки и повышения квалификации педагогов – формирование способности подготовить функционально грамотного человека. Требуется обновление содержательной и организационно-методической сторон процесса обучения, направленных на повышение качества и эффективности деятельности учителей в данном направлении.

Одним из важных, жизненно значимых аспектов функциональной грамотности человека является грамотность при решении бытовых проблем: умение выбирать продукты, товары и услуги, необходимые себе, семье, планировать денежные расходы, исходя из бюджета семьи и собственного бюджета; грамотность в поддержании чистоты дома, в школе, других общественных местах; умение использовать различные технические бытовые устройства, пользуясь инструкциями; умение ориентироваться и принимать правильное решение в спорных бытовых проблемах; ориентироваться в незнакомом городе, пользуясь справочником, GPS-навигатором, умение заботиться о своем здоровье и здоровье членов своей семьи [2; 3; 5 и др.]. Данный аспект функциональной грамотности, являясь менее сложным по сравнению с другими для большинства нормально развивающихся учащихся, требует немалых педагогических усилий при формировании его у детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Это подтверждается

тем, что, наряду с компетентностным подходом, одним из новых концептуальных ориентиров развития содержания специального образования на современном этапе является функциональный подход [4; 15 и др.]. Суть его заключается в формировании комплекса жизненных умений, необходимых для самостоятельного функционирования в социуме и, прежде всего, – в повседневной жизнедеятельности.

Структурные компоненты функционального подхода:

1. Функциональные области – сферы повседневной деятельности человека (режимные моменты, связанные с самообслуживанием, социальное взаимодействие, коммуникация, досуг и пр.).

2. Уровни функционирования человека: функционирование на уровне организма человека: функции органов и систем организма; функционирование человека, отраженное в деятельности: способность выполнять действия (деятельность); функционирование человека в социальном окружении: способность участвовать в социальном взаимодействии.

3. Функциональные умения – конкретные действия, которые ежедневно осуществляются в различных функциональных областях для обеспечения нормальной жизнедеятельности.

4. Функциональные ограничения – трудности субъекта в выполнении действий и сохранении активности в ряде функциональных областей [4].

Очевиден акцент функционального подхода в специальном образовании на повседневной деятельности человека, одной из важных сфер которой является деятельность в быту.

Повышение квалификации педагогических работников учреждений образования в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся, в том числе в бытовой области, целесообразно выстраивать с учетом ряда **принципов, определяющих подходы к содержанию повышения квалификации.**

Принцип адресности. Предусматривает учет образовательных запросов слушателей по проблеме формирования функциональной грамотности обучающихся. В зависимости от категории обучающихся, с которыми работают педагоги (дети нормально развивающиеся или с ОПФР), и возраста детей (уровня, ступени образования) определяются акценты в содержании повышения квалифика-

ции по вопросу формирования функциональной грамотности обучающихся. В учебных программах повышения квалификации педагогов системы специального образования на первое место целесообразно выносить вопросы формирования такого аспекта функциональной грамотности, как грамотность в бытовой области, при решении бытовых проблем, что может быть не так значимо для педагогов учреждений общего среднего образования. Для учителей, работающих с нормально развивающимися детьми, более актуальными могут быть вопросы формирования других аспектов функциональной грамотности, например, финансовой, математической, работы с информацией (цифровой), с текстами, формирование критического мышления и др.

Принцип учета вариативных компонентов функциональной грамотности в содержании повышения квалификации. Данный принцип базируется на динамической модели развития функциональной грамотности, разработанной Е. В. Ермоленко и отражающей взаимосвязь и преемственность академической и функциональной грамотности [6]. Компонентами модели являются:

«ядро» – относительно инвариантная часть грамотности, определяемая имеющимся уровнем общего образования (центр ядра представлен академической грамотностью);

«внутренняя оболочка» – вариативная часть, отражающая новое содержание грамотности, связанное с изменениями в различных сферах общественной жизни;

«внешняя оболочка» – включает резерв грамотности, определяемый с учетом перспектив развития общества.

Содержание повышения квалификации педагогов, базируясь на предположительно сформированном у слушателей в процессе получения профессионального образования ядре грамотности (относительно инвариантной части), должно ориентироваться на его «оболочки» – вариативные части: часть, отражающую актуальное содержание грамотности на основе изменений в жизни общества, и другую вариативную часть, направленную в будущее, так называемый резерв грамотности, основанный на перспективах развития общества. Построенные на основе данного подхода программы повышения квалификации будут способствовать разрешению существующей проблемы разрыва между профессиональной подго-

товкой педагогов и их компетентностью в подготовке детей к актуальным, динамичным требованиям жизни общества.

Принципиально важным является не замена академической грамотности функциональной, а определенная взаимосвязь и характер преемственности между ними – академическая грамотность рассматривается как фундамент для развития функциональной грамотности.

Принцип интегративного содержания обучения. Развитию функциональной грамотности в большей степени соответствует интегративное содержание. Учебные задания, направленные на развитие функциональной грамотности у учащихся, как правило, носят межпредметный характер [1; 12; 14 и др.]. В их основе лежит моделирование реальных жизненных ситуаций, а с учетом рассматриваемого нами аспекта функциональной грамотности – ситуаций в бытовой области жизнедеятельности человека. Для решения задач в реальных жизненных ситуациях учащемуся необходимо использовать знания из нескольких предметных областей. Разработкой таких интегративных заданий важно владеть педагогу, что должно учитываться при разработке учебных программ повышения квалификации соответствующей направленности.

Принцип освоения задачного подхода. Современному учителю необходимо разобраться в принципах конструирования заданий, направленных на формирование функциональной грамотности учащихся, уметь самостоятельно их составлять в зависимости от развиваемого аспекта функциональной грамотности.

Традиционно применяемая в образовательной практике система задач на развитие академической грамотности, которая реализуется в рамках предметного содержания, направлена на вооружение учащихся необходимым объемом знаний, умений и навыков и позволяет установить уровень усвоения предметного содержания. Учебно-познавательные задачи, как правило, нацелены на тренировку в использовании известных методов, правил, алгоритмов в стандартных учебных ситуациях. Приводимые в учебниках задания в конце темы, раздела привязывают тем самым поиски решения задач-заданий с материалом данной темы, раздела. Кроме того, содержание заданий включает краткое описание предметной ситуации, далекой от проблем, возникающих в реальной жизни,

поэтому не требуется интерпретировать полученное решение с учетом условий реальной ситуации.

При формировании функциональной грамотности учебные задачи направлены на отработку тех умений обучающихся, которые способствуют их успешности и полной реализации себя как личности. Задания на формирование функциональной грамотности предусматривают формирование у обучающихся умений применять академические знания в различных жизненных ситуациях. Таким образом, существенным отличием заданий по формированию функциональной грамотности от заданий по формированию академической грамотности является то, что они моделируют реальную жизненную ситуацию, в то время как учебно-познавательные задачи по развитию академической грамотности моделируют решение научной проблемы [1].

Важной характеристикой заданий, направленных на формирование функциональной грамотности, с позиции структуры и содержания является их *комплексный характер*: структура задания предполагает *ряд взаимосвязанных задач*, отрабатывающих различные аспекты функциональной грамотности, и выстраиваемых на основе комплекса информационных средств, предполагающих различные формы работы с информацией. Так как задачи внутри комплексного задания предполагают работу с информацией, то исследователи предлагают классификацию задач по форме работы с информацией [1]:

1. Задача-интерпретация предполагает трактовку обучающимся информации об объекте, представленной в текстовой, графической форме. Формулировка задачи предполагает распознавание объекта или рассмотрение его взаимосвязей с другими объектами.

2. Задача-сравнение предполагает использование приема сравнения – выделения сходных и различных свойств. Это может быть связано: с выделением среди других объектов объекта, обладающего конкретными характеристиками; с поиском качественного основания сравнения для нескольких объектов; с исключением элемента из ряда, не соответствующего имеющейся закономерности, или с добавлением недостающего в ряд; с использованием «третьего», хорошо известного объекта, на основании качественных свойств которого сравниваются остальные объекты.

3. Задача-аналогия направлена на получение новой информации об объекте на основании установления сходства (аналогии) некоторого малоизученного объекта с хорошо известным объектом в форме гипотезы.

4. Задача-модель подразумевает применение приема моделирования для дальнейшего получения информации об изучаемом объекте.

5. Задача-поиск прообраза предполагает поиск реального объекта или явления, иллюстрирующего некоторое свойство или отношение с другими объектами.

6. Задача-структурирование (линейное, иерархическое, табличное) ориентирована на преобразование информации по структуре с целью получения новой информации об объекте изучения, раскрытия новых связей между элементами объекта. Задача линейного структурирования связана с упорядочиванием информации по горизонтали, с раскрытием некоторой закономерности. Для задачи иерархического структурирования предполагается установление отношений соподчинения между элементами структуры. В задаче-таблице, где происходит объединение иерархической и линейной структур, требование структурировать информацию подразумевает частичное (некоторые могут быть заполнены) или полное заполнение ячеек таблицы с обозначенными графами.

7. Задача-возможность направлена на оценивание достоверности информации – на установление истинности или ложности утверждений и существования или несуществования объектов: проверка истинности утверждения; проверка существования объекта, заданного некоторыми свойствами; поиск ошибки в условии или решении задачи; оценивание правильности предложенного готового решения; выполнение построения, расчета, преобразования и т. п., которое невозможно выполнить в силу противоречивой исходной информации.

8. Задача на избыточность предполагает использование приема сжатия для оценивания информации на полноту.

9. Задача на недостаточность связана с использованием приема дополнения данных в ходе оценивания полноты информации.

Так как задания на развитие любого аспекта функциональной грамотности, в том числе грамотности в бытовой сфере, носят

комплексный характер, то в одном задании могут реализовываться сразу несколько задач, несколько указанных приемов обработки информации. Разработку таких заданий важно освоить педагогу, ориентированному в своей деятельности на формирование функциональной грамотности у учащихся.

Очевидно, что содержание педагогической компетентности в случае формирования функциональной грамотности у учащихся носит особый, отличный от традиционной педагогической компетентности, характер. Развитие соответствующих компетенций, среди которых – освоение задачного подхода к процессу обучения, должно быть отражено в содержании повышения квалификации педагогов, связанного с проблематикой формирования любого аспекта функциональной грамотности у обучающихся. Владение инструментом разработки комплексных заданий на основе задачного подхода позволит готовому к переменам учителю выходить на новое качество образования.

Принцип непрерывности образования. В условиях динамичного развития жизни общества невозможно научиться чему-либо на всю жизнь. Об этом свидетельствует и рассмотренная выше динамическая модель развития функциональной грамотности (Е. В. Ермоленко). Поэтому в процессе повышения квалификации важным является мотивирование педагогов к дальнейшему профессиональному развитию в межкурсовой период, в том числе к постоянному самообразованию в направлении формирования функциональной грамотности обучающихся с учетом ее вариативных компонентов – актуального современной ситуации развития общества и перспективного. В условиях постоянного повышения порога функциональной грамотности в современном информационном обществе компетентность педагога может быть быстро утрачена без постоянного, непрерывного образования на этапе реализации профессиональной деятельности.

Принцип взаимодействующего обучения. Функциональная грамотность формируется внутри системы взаимодействующего обучения, главным компонентом которой является диада «учитель – ученик». Именно эта взаимосвязь указывает на недопустимость рассмотрения достижения функциональной грамотности только у

школьников, без учета при этом особенности деятельности педагога [8].

Организационно-методическая сторона повышения квалификации педагогических работников учреждений образования в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся должна *учитывать как специфику содержания* (формирование функциональной грамотности), так и *специфику андрагогической модели обучения*.

В отличие от педагогической модели обучения, где доминирующее положение занимает обучающий, определяя все параметры процесса обучения (цели, содержание, формы, методы, средства), а участие обучаемого в реализации процесса обучения достаточно пассивно (восприятие информации, предложенной обучающим), в *андрагогической модели обучения* взрослый обучающийся – активный субъект процесса обучения [7]. На этой ключевой отличительной особенности андрагогической модели обучения базируются ее основные характеристики:

готовность взрослых обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем, а не накопления знаний «впрок». Обучающиеся хотят применить полученные знания сразу же, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем;

взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя способным к этому;

взрослые обучающиеся имеют, аккумулируют значительный жизненный опыт (бытовой, профессиональный, социальный), который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией преподавателя в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении его собственного опыта;

учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют ему.

На основе данных отличительных особенностей взрослого обучающегося определены *андрагогические принципы обучения*,

которые должны составлять фундамент организационно-методической стороны повышения квалификации педагогических работников по любой проблематике, в том числе по проблеме формирования функциональной грамотности обучающихся.

Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающего с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей. Соответственно, основными при этом являются те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: дискуссии, практические занятия с решением конкретных актуальных задач, учебные деловые игры, конференции по обмену опытом работы и др.

Принцип контекстности обучения (термин А. А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой – строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов.

Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Принцип индивидуализации обучения. Каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося. Реализация данного принципа в полной мере возможна в рамках освоения слушателями образовательной программы стажировки, а также при организации взаимодействия преподавателей со слушателями в межкурсовой период.

Принцип элективности обучения. Означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся. Реализация данного принципа обеспечивается в том числе вариативными формами освоения образовательных программ повышения квалификации, профессионального самосовершенствования в межкурсовой период – в очной, заочной (дистанционной) формах.

Итак, концептуальными основаниями совершенствования содержательной и организационно-методической сторон процесса повышения квалификации педагогических работников учреждений образования при ориентире на формирование функциональной грамотности обучающихся выступили две группы принципов:

принципы, определяющие подходы к содержанию повышения квалификации: принцип адресности; принцип учета вариативных компонентов функциональной грамотности в содержании повышения квалификации; принцип интегративного содержания обучения; принцип освоения задачного подхода; принцип непрерывности образования; принцип взаимодействующего обучения.

принципы, определяющие подходы к организационно-методической стороне повышения квалификации (андрагогические принципы обучения): принцип совместной деятельности; принцип опоры на опыт обучающегося; принцип контекстности обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип индивидуализации обучения; принцип элективности обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев ; науч. ред. И. Ю. Алексашина. – СПб. : КАРО, 2019. – 160 с.
2. Бахарева, Е. В. Повышение профессиональной компетентности учителя в развитии функциональной грамотности учащихся общеобразовательной школы / Е. В. Бахарева // Наука и школа. – 2009. – № 2. – С. 54–56.
3. Блинов, В. И. Концепция формирования функциональной грамотности студентов среднего профессионального образования / В. И. Блинов, Е. А. Рыкова, И. С. Сергеев // Проф. образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 4–21.
4. Варенова, Т. В. Функциональная грамотность в контексте проблемы повышения качества педагогического образования / Т. В. Варенова, В. И. Сивакова // Становление и развитие профессионального творчества педагога : материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 30 нояб. 2007 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2007. – С. 19–21.
5. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социол. исслед. – 2007. – № 5. – С. 140–144.
6. Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В. А. Ермоленко // Альманах Пространство и Время, 2015, № 1. Режим доступа: http://j-spacetime.com/actual%20content/t8v1/227-9490e-aprovtr_e-ast8-1.2015.12.php. – Дата доступа: 10.09.2021.
7. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
8. Князева, Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 369–387.
9. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев сост., предисл., комментарии Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2016. – 528 с.

10. Мацкевич, В. В. Ключевые компетенции и функциональная грамотность как проблема высшего образования в Беларуси [Электронный ресурс] / В. В. Мацкевич. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/178774/1/3-9.pdf>. – Дата доступа: 16.09.2021.
11. Назарова, Т. С. Концептуальные основания формирования функциональной грамотности в образовании / Т. С. Назарова // Педагогика. – 2017. – № 10. – С. 14–24.
12. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам естественно-научного цикла : метод. пособие. – Астана : Нац. акад. образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 48 с.
13. Перминова, Л. М. Минимальное поле функциональной грамотности / Л. М. Перминова // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 26–29.
14. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы : метод. пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной [и др.] – Самара : СИПКРО, 2019. – 64 с.
15. Шаринец, Н. С. Теоретические основы формирования функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью / Н. С. Шаринец // Вестн. Мозыр. гос. пед. ун-та им. И. П. Шамякина. – Мозырь, 2014. – №1 (42). – С. 103–110.

Материал поступил в редколлегию 18.10.2021.

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

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR IMPROVING THE CONTENT
AND ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL ASPECTS OF
THE PROCESS OF IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF
TEACHERS WITH A FOCUS ON THE FORMATION OF
FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

Summary

Changes in approaches to the results of education (the formation of functional literacy of students) cause changes in the results of training and advanced training of teachers – the formation of the ability to prepare a functionally competent person. The article presents two groups of principles that make up the conceptual foundations for improving the content and organizational-methodological aspects of the process of improving the qualifications of teachers with a focus on the formation of functional literacy of students.

Keywords: functional literacy, literacy in everyday life, students with special psychophysical development, improvement of the teacher training process.

УДК 159.923.2 – 057.875:[378.18:304.4]

Л. Г. ГУДЗЕНКО,

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук,
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики

Учреждение образования «Белорусский государственный университет
культуры и искусств», г. Минск, Беларусь

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА

В статье рассматриваются возможности социально-культурной деятельности при организации помощи в профессиональном становлении студентов. Социально-культурная деятельность представлена как фактор развития субъектности студентов и осуществления стратегии их самореализации в рамках выбранной профессии.

Ключевые слова: личность студента, профессиональное самоопределение, социально-культурная деятельность, стадия адепта.

Одно из приоритетных направлений в социальной политике белорусского государства – обеспечение эффективной занятости населения. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 31 декабря 2021 г. утверждена Государственная программа «Рынок труда и содействие занятости» на 2021–2025 годы, которая направлена на содействие производительной занятости, обеспечение реализации государственной политики в области содействия занятости населения, охраны труда, эффективного развития рынка труда. Обеспечение эффективной занятости населения связано с актуальной проблемой высокой текучести кадров, о чем свидетельствует суммарный коэффициент оборота кадров (удельный вес уволенных и принятых на работу в общей численности работников), который на протяжении последних четырех лет вырос с 44 % в 2016 г. до 49 % в 2019 г. [7].

На государственном уровне разрабатывается прогноз баланса трудовых ресурсов и потребности экономики в кадрах на ближайшую перспективу с учетом основных параметров программы социально-экономического развития. С 2018 года результаты прогнозирования потребности экономики в кадрах по профессионально-квалификационным группам стали ориентиром для системы

образования при формировании планов приема в учреждения высшего, среднего специального и профессионально-технического образования, которые ежегодно уточняются [7]. Происходит постоянный поиск резервов роста эффективности использования трудового потенциала. Подчеркивается важность обеспечения взаимодействия между рынком труда, системой образования и другими заинтересованными сторонами по вопросам подготовки квалифицированных кадров.

Для поддержания и развития позитивных процессов на рынке труда ставится новая задача – создание условий для обеспечения не только полной, но и эффективной занятости. Эффективная занятость предполагает экономически целесообразное и наиболее полное вовлечение трудовых ресурсов в экономику страны [7]. А это означает, что человек должен быть уверенным в своем профессиональном выборе.

Мы видим, что среди актуальных задач профессионального обучения появляется также и задача сохранения представленности своих специалистов на рынке труда. Однако специфические кризисы становления профессионала затрудняют выполнение данной задачи. Это обусловлено переоценкой личностью значимости выбранного профессионального пути, своих способностей, ценностных представлений, характеризующих данную профессиональную общность. Задача нашего исследования – показать особенности профессионального самоопределения на стадии адепта и значимость социально-культурной деятельности как фактора становления субъектности личности в данном процессе.

Описывая основные варианты и фазы развития профессионала, Е. А. Климов выделяет фазу адепта. «Адепт – это человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее» [5, с. 420]. В нашем случае это студенты вузов. Описывая эту фазу, Е. А. Климов отдельно останавливается на специфических кризисах развития внутри прохождения данной фазы. «Если речь идет о многолетней подготовке профессионала, то приходится, в свою очередь, различать тех, кто находится на первом, на втором и т. д. годах обучения: здесь происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон индивидуальности; и есть здесь свои специфические «кризисы развития» и потребность в психологиче-

ской поддержке становления профессионала» [5, с. 420–421].

Как утверждают авторы учебника «Профессиональная педагогика», середина обучения – переход от роли «учащегося» к роли «будущего рабочего/специалиста», выступающий своеобразной «проверкой на прочность» профессионального выбора, оценкой его правильности. В этот период наступает разрушение более убедительных профессиональных мифов, сформированных в течение длительного времени под влиянием мнения родителей, друзей, общественного мнения и т. д. У некоторых студентов, которые раньше не были включены в «группу риска», тоже может наступить кризис – разочарование в выбранной профессии, желание сменить специальность, бросить обучение и т. п. [1]. По данным исследования В. А. Дворецкой и М. С. Ижаковской, проведенного среди выпускников, «большинство молодых специалистов не трудоустраиваются по специальности... В целом желание получить образование в иной сфере присутствует практически у 80 % опрошенных. И только 20 % не задумывались о профессиональной переподготовке» [3, с. 25]. Это возвращает нас к проблеме профессионального самоопределения, которое, как многие ошибочно полагают, состоялось в конце периода школьного обучения и реализовалось поступлением в учебное заведение определенного профессионального профиля.

Профессиональное самоопределение рассматривается в психолого-педагогической науке как частная форма самоопределения личности в целом (В. Ф. Сафин). Проблеме профессионального самоопределения посвящено немало работ: раскрыты теоретические основы профконсультации (Е. А. Климов), выявлены этапы профессионального консультирования и модель его содержания (Н. Ф. Гейжан, А. В. Прудило), описан опыт использования игровых технологий в групповом консультировании (Н. С. Пряжников), раскрыты вопросы мотивации выбора профессии (Е. М. Павлютенков, Е. Н. Прощицкая), выделены методы профессионального самовоспитания учащихся (Е. Н. Прощицкая), объяснены психологические механизмы развития трудового и профессионального самоопределения (А. И. Сухарева), освещены вопросы профессиональной пригодности (А. Т. Ростунов), выявлена структура профессионального самоопределения и факторы, влияющие на него (П. А. Шавир, В. В. Болучевская), показана роль психологических

особенностей личности, учета своего «природного фактора» (К. М. Гуревич, Е. А. Климов). В ряде работ уделяется большое внимание роли социальных факторов, обуславливающих выбор профессии (Я. Л. Коломинский, И. В. Михайлов, А. Т. Ростунов, С. Н. Чистякова, П. А. Шавир).

Вопросам изучения психолого-педагогических особенностей профессионального самоопределения студентов посвящены исследования О. В. Беловой, Л. Е. Галагановой, Н. Е. Касаткиной, Е. В. Ковалевой, Н. И. Константиновой, С. Л. Лесниковой, Е. С. Мичуриной, Л. А. Пьянковой, М. В. Хортовой, М. А. Черевко, С. Ф. Шляпиной, И. И. Юматовой и др.

Роль социально-культурной деятельности и клубных объединений в профессиональном становлении студентов исследовали М. З. Галеева, А. Ф. Казаков, А. А. Ласкин, А. В. Шамсутдинова и другие.

Обучаясь профессиональным основам, студент определяет свое социальное положение, фактически свой жизненный путь, использует условия социализации, усваивая определенную систему знаний, норм и ценностей. Важную роль при этом играют и внеучебные виды деятельности. Любительские объединения, кружки и клубы позволяют студенту проявить различные виды активности, способствуют развитию рефлексивных навыков и тем самым способствуют развитию профессионального самосознания.

Те выпускники, которые не смогли найти работу по специальности, демонстрируют невысокую степень своей профессиональной мобильности, имеют слабоструктурированный, нечеткий «образ Я» как профессионала. Эту проблему надо решать в процессе обучения профессии, а не по его окончании. Обучающийся слабо видит перспективы своей профессии, вариабельность профессионального пути, он представляет один, максимум два сценария своего профессионального развития, что снижает мотивацию сохранения профессионального выбора, саморазвития в рамках выбранного направления. Частично решению этой проблемы способствует введение в учебный процесс дисциплины «Введение в специальность». Но гораздо эффективнее она может быть решена средствами социально-культурной деятельности, когда студент в неформальной обстановке, добровольно, сам определяет и под ру-

ководством педагога решает кризисные проблемы, оттачивает стратегии профессионального развития, соотносит видение своего профессионального самоопределения с личностным, социальным, семейным и другими. Игровые и рефлексивные формы занятий способствуют всестороннему рассмотрению проблемы реализации себя в профессии и формированию профессионального «образа Я».

Мы определяем профессиональное самоопределение личности на стадии адепта как интегративное понятие, включающее философско-мировоззренческий, социально-экономический и психолого-педагогический аспекты. Это процесс становления субъектности студента в сфере профессионального развития, включающий самооценку профессионально важных качеств, рефлексивную и саморазвитие профессионально-личностных компетенций, мотивационный комплекс отношения к выбранному направлению профессионального становления, реализующийся в устойчивом профессиональном «образе Я».

Многочисленные исследования структурных составляющих профессионального самоопределения личности позволяют выделить у авторов целый ряд критериев этого процесса: деятельностный, деятельностно-практический, информационный, когнитивный, мотивационный, рефлексивно-оценочный, социально-психологический, целевой, эмоционально-волевой.

В результате изучения проблемы профессионального самоопределения в психолого-педагогической литературе мы определяем динамическую структуру профессионального самоопределения на стадии адепта, состоящей из следующих компонентов:

1. Мотивационный компонент. Наличие устойчивых профессиональных интересов, склонностей и потребности в профессиональной самореализации. Потребность в профессиональном образовании и саморазвитии.

2. Рефлексивно-оценочный компонент. Умение анализировать свои способности, личные качества и требования профессии к индивидуально-личностным особенностям человека. Самооценка своего профессионального развития.

3. Деятельностный компонент. Устойчивость профессионального намерения и готовность осуществлять произведенный выбор. Осознанное приобретение знаний содержания обучения в избранной

профессиональной сфере, особенностей труда в рамках своей специальности, профессиональные пробы.

Все эти компоненты, на наш взгляд, могут формироваться в том числе и средствами социально-культурной деятельности.

Профессиональный «образ Я» выстраивается в длительном процессе перестройки смысловых структур профессионального сознания в ходе профессионального самоопределения. Он имеет многоуровневую систему, объединяющую чувственное и понятийное, является когнитивно-эмоциональным комплексом с флуктуирующим уровнем осознанности. Динамичность «образа Я», способность трансформироваться в процессе непрерывного саморазвития проявляется, прежде всего, в рефлексии субъекта. Именно способность к рефлексии является инструментом и ключевым звеном в становлении человека как субъекта. «Образ Я» как система представлений о себе формируется через рефлексивную деятельность самосознания. Рефлексия здесь является механизмом порождения личностных смыслов и самоосмысления, направленного на осознание «образа Я».

Под рефлексией мы понимаем самоанализ, осмысление, оценку предпосылок, условий и течений собственной деятельности, внутренней жизни. Это универсальный механизм саморегуляции, самопознания, самоосмысления. «Смысл рефлексии – переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчлененное. Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе предметной деятельности и ее продуктов. Развитие способности к рефлексии помогает современному специалисту найти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации» [2, с. 78].

Опираясь на результаты эмпирического исследования взаимосвязи рефлексивности и креативности студентов второго курса БГУКИ, мы выявили, что рефлексия представляет собой интегративное образование, позволяющее студентам достичь успешной самореализации в профессиональной деятельности, содержанием которой являются удовлетворенность собой, сформированность приемов и способов рефлексии, развитые навыки планирования

деятельности, средний или высокий уровень креативности. Развитие способности к рефлексии помогает современному специалисту найти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации [2, с. 87].

Многозначность категориального статуса понятия «образ Я» позволяет нам конкретизировать понимание термина «профессиональный образ Я». Поскольку «образ Я» является стержнем, связующим все компоненты личности, профессиональный «образ Я» представляет собой когнитивно-эмоциональный комплекс, чувственный компонент которого периодически выдвигается на передний план сознания и служит маяком в длительном процессе профессионального самоопределения личности. Профессиональный «образ Я» выстраивается в процессе перестройки смысловых структур профессионального сознания.

Сценарии профессионального развития, как утверждает Э. Ф. Зеер, индивидуальны, «их вариативность зависит от социально-экономической ситуации развития, базового образования, особенностей профессиональной деятельности, жизненной стратегии, случайных событий и обстоятельств. Непрерывное образование сопровождает профессиональное становление, определяет его индивидуальные траектории, детерминирует формирование, развитие основных новообразований личности» [4, с. 127]. Однако роль социально-культурной деятельности в данном процессе не рассматривается большинством авторов, они включают ее в размытую формулировку – «социальные факторы». Тем не менее значимость активности субъекта во внеучебной деятельности, роль всевозможных досуговых занятий, любительских объединений, общения в неформальной обстановке подчеркивается в психолого-педагогических исследованиях как важнейший фактор развития личности в студенческом возрасте.

Как утверждает И. А. Малахова, «функционирование социально-культурной сферы само по себе направлено на создание условий не только для проявления творческого потенциала всех участников социально-культурной деятельности, но и условий для саморазвития, самоактуализации и самореализации каждого его участника. Педагогическая функция социально-культурной деятельности основыв-

вается на возможности решения множества задач, в том числе и воспитательных, оказывает формирующее воздействие на личность» [6, с. 82]. По нашему мнению, одной из эффективных форм социально-культурной деятельности в целях профессионального самоопределения личности на стадии адепта является клубная деятельность.

Клуб как форма социально-культурной деятельности направлен на саморазвитие личности и может предложить студентам помощь в осуществлении стратегии самореализации в рамках выбранной профессии. В качестве средств развития можно активно использовать профориентационные игры и упражнения как метод выявления индивидуальных особенностей личности, как средство активной пробы сил в формировании профессионального «образа Я», в принятии обоснованного решения о профессиональном росте и составлении профессионального плана. Метод игры помогает решать задачу повышения уровня самосознания вследствие расширения границ самовосприятия, а также ненавязчиво развивать навыки рефлексии. Это повышает уровень самоанализа, активизирует самовоспитание, профессиональное саморазвитие. В этом помогут рефлексивные техники и упражнения, которые можно активно применять в ходе игры на клубных встречах. Необходимо формировать устойчивые положительные мотивы профессиональной деятельности. Студент должен понимать, ради чего он хочет работать, каким он хотел бы стать в процессе своей трудовой деятельности.

Таким образом, мы можем сделать выводы о необходимости содействия профессиональному самоопределению личности на стадии адепта. Под профессиональным самоопределением личности на стадии адепта мы понимаем процесс становления субъектности студента в сфере профессионального развития, включающий самооценку профессионально важных качеств, рефлексию и саморазвитие профессионально-личностных компетенций, мотивационный комплекс отношений к выбранному направлению профессионального становления, реализующийся в устойчивом профессиональном «образе Я». Мы определяем динамическую структуру профессионального самоопределения на стадии адепта, состоящей из следующих компонентов: мотивационный, рефлексивно-оценочный и деятельностный.

Социально-культурная деятельность является значимым фактором в становлении субъектности личности в процессе профессионального самоопределения на стадии адепта, поскольку способствует укреплению положительных мотивов профессиональной деятельности, саморазвитию личности, построению стратегии самореализации в рамках выбранной профессии, повышает уровень самоанализа, активизирует самовоспитание, профессиональное саморазвитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов, В. И. Сопровождение профессионального самоопределения студентов / В. И. Блинов // Профессиональная педагогика : учеб. пособие : в 2 ч. / под общ. ред. В. И. Блинова. – М., 2017. – С. 276–297.
2. Гудзенко, Л. Г. Взаимосвязь рефлексии психологической готовности студентов к профессиональной деятельности с уровнем креативности / Л. Г. Гудзенко // Психолого-педагогические основы развития креативности учащихся и студентов : учеб.-метод. пособие / Е. Ч. Алехнович [и др.] ; под общ. ред. И. А. Малаховой ; М-во культуры Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т культуры и искусств. – Минск : БГУКИ, 2015. – Гл. 4. – С. 75–89.
3. Дворецкая, В. А. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях профориентационной работы / В. А. Дворецкая, М. С. Ижаковская // Специфика и перспективы профориентации школьников и студентов социально-гуманитарного профиля : сб. науч.-метод. материалов XVII науч.-метод. конф. фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та, 31 марта 2020 г. / БГУ, фак. философии и соц. наук; [сост. О. В. Курбачева]. – Минск, БГУ, 2020. – С. 24–27.
4. Зеер, Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер // Пед. образование в России – 2012. – № 5. – С. 122–127.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 509 с.
6. Малахова, И. А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект / И. А. Малахова. – Минск : Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2006. – 327 с.
7. Постановление Совета Министров Республики Беларусь 30 декабря 2020 г. № 777 о Государственной программе «Рынок труда и содей-

стве занятости» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22000777>. – Дата доступа: 20.08.2021.

Материал поступил в редколлегию 25.11.2021.

L. H. HUDZENKA,

Applicant for the Academic Degree of Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy

Institution of Education

«Belarusian State University of Culture and Arts»,
Minsk, Belarus

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE INDIVIDUAL AT THE ADEPT STAGE

Summary

The article examines the possibilities of socio-cultural activities in the organization of assistance in the professional development of students. Socio-cultural activity is presented as a factor in the development of students' subjectivity and the implementation of their self-realization strategy within the chosen profession.

Keywords: student personality, professional self-determination, socio-cultural activity, adept stage.

УДК 37.014.5:[371+378]:57

А. Н. ДУДАРЕВ,

старший преподаватель кафедры химии
и естественно-научного образования

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени
П. М. Машерова», г. Витебск, Беларусь

ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ШКОЛЫ К УНИВЕРСИТЕТУ (НА МАТЕРИАЛЕ БИОЛОГИИ)

В статье освещены перспективы деятельности подготовительного отделения высшего учебного заведения как особой формы работы, призванной улучшать взаимосвязи между школьным и вузовским образованием, обеспечивать преемственность в системе «школа – университет». Приводятся примеры заданий по биологии, используя которые педагогу удастся не только мотивировать слушателей к активной учебной деятельности, но и создавать условия для формирования определенных предметных, метапредметных и личностных компетенций. Описанные формы работы позволяют наиболее полно реализовать совместную деятельность преподавателей и абитуриентов на довузовском этапе, что способствует достижению положительных результатов.

Ключевые слова: довузовская подготовка, профориентационная работа, школа, непрерывное образование, преемственность, подготовительное отделение, задания по биологии.

В современном мире традиционные факторы успеха государств (полезные ископаемые и уровень развития промышленности) постепенно утрачивают свои позиции, а критерии перемещаются в сферу развития «человеческого капитала» [1]. Вследствие этого одной из важных задач учреждений общего среднего образования выступает обеспечение соответствующей подготовки желающих продолжить свое обучение в учреждениях высшего образования учащихся, однако решение такого рода задачи, как показывает практика, оказывается достаточно сложно выполнимым [3; 4]. Несомненно, что школа воспринимает подготовку учащихся к поступлению в учреждения высшего образования как значимый аспект своей деятельности, однако столь же несомненно, что понятие «специальная (т. е. реализуемая помимо изучения основного

курса предмета в общеобразовательном учреждении) подготовка к поступлению в вуз» остается актуальным. В качестве подтверждения возможно привести стабильно существующую практику репетиторства, несмотря на значительные временные и финансовые затраты учащихся и их родителей, часто получают неоптимальный результат. В этой связи представляется особо значимым повысить внимание к деятельности подготовительных отделений при высших учебных заведениях, осознавая их как особую форму образования, имеющую не только обучающую, но и воспитательную, лично-развивающую, социальную значимость.

Современная система довузовской подготовки имеет свою специфику, так как обучение здесь направлено не только на передачу, обобщение и систематизацию знаний и умений для получения абитуриентами высоких оценок на вступительных испытаниях, но и способно поддержать мотивацию к саморазвитию, продолжить формирование четкой гражданской и личностной позиций, выявить наиболее талантливых слушателей, способствовать адаптации при переходе из среднего звена обучения в высшее, оказать учащимся помощь в их профессиональном самоопределении. Подготовительное отделение непосредственно связано с конкретным, избираемым выпускником высшим учебным заведением, его традициями, содержательным и реализационным компонентом. Обучение на подготовительном отделении способно готовить старшеклассника к будущему вузовскому обучению, но оно же должно учитывать специфику содержания и форм общего среднего образования. В то же время обучение на подготовительном отделении в условиях дефицита времени и стоящих перед ним неординарных задач не может не использовать возможности интенсификации и оптимизации образовательного процесса, предоставляемые внедрением инновационных образовательных программ, моделей и технологий.

Анализируя данные исследований [5; 8; 11; 13] и существующую практику, можно сделать вывод, что учащиеся выпускных классов нередко не обладают развитой самоорганизацией, не осознают возможности развития важных компетенций и личностных качеств, позволяющих реализовать себя в общественной и производственной деятельности. На выбор специальности оказывает

непосредственное влияние мнение родителей и окружения школьника, представления о престижности будущей деятельности. Значительная часть учащихся выбирает для изучения на повышенном уровне предметы, способствующие подготовке к финансово успешным профессиям (программист, финансовый аналитик или адвокат), но не учитывает в то же время собственную компетентность, обучаемость, личностные качества, способности и другие факторы. В этой связи важна профориентационная деятельность учреждения общего среднего образования и, в частности, его связь с вузами.

Важнейшим документом для системы профориентационной работы в нашей стране является Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [9].

Для улучшения взаимосвязи между школьной и вузовской программами, обеспечения преемственности в системе «школа – университет» следует опираться на специфику организации учебного процесса старшеклассников. Именно на это обращает внимание М. А. Райкина, которая представляет переход в условиях комплекса «школа – вуз» как постепенное «развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса во взаимосвязи с системой деятельности общеобразовательной школы с целью формирования студента как субъекта вузовского обучения и воспитания» [11]. При характеристике преемственности в рамках данной работы нам близок подход А. П. Сманцера, который подчеркнул многогранность данного понятия, раскрыл признаки, функции и механизмы преемственности в обучении, перспективность в изучении учебного материала при переходе от одной ступени обучения к последующей [12].

На этапе довузовской подготовки в университете ставится задача раскрытия познавательного потенциала абитуриентов. Для саморазвития слушателей подготовительного отделения применяется ряд действий, включающих активные индивидуальные и групповые формы работы. При организации довузовской подготовки с учетом специфики, возможностей школьного образования и требований высшего профессионального образования достигается синергетический эффект, который усиливает ее и делает более результативной.

Поэтому необходим подбор наиболее продуктивных методов и форм довузовской подготовки, а также построение образователь-

ного процесса, основанного на мотивации и целеполагании, компетентности, формировании компетенций в профессиональной и личностной сфере. Важно способствовать переходу обучающегося из состояния объекта в субъект образовательного процесса. В ходе подобной подготовки он саморазвивается, выбирает свою дорогу и персональные ценностные предпочтения, находит особенный путь формирования комплексной системы [3; 5; 6; 8; 13].

Следовательно, несмотря на достаточное количество исследований, проблема подготовки учащихся в условиях университета все еще нуждается в разработке, так как имеются возможности дальнейшей оптимизации работы подготовительного отделения. Согласно мнению экспертов, возможно выделить несколько форм работы с абитуриентами, являющихся максимально результативными, для дальнейшего совершенствования личности и успешного обучения в высшем учебном заведении.

Оригинальная система профориентационной работы с опорой на анализ отечественного и зарубежного опыта создается в ВГУ имени П. М. Машерова [2–4]. Покажем на примере факультета химико-биологических и географических наук как этот вид деятельности постоянно пополняется новыми формами, обретает комплексный подход. Начиная с 2019 года на факультете проходят дни открытых дверей для учащихся педагогических классов Витебской области. Приобретают популярность мастер-классы лучших педагогов факультета, встречи с представителями организаций – заказчиков кадров, профориентационные беседы на базе школ (классов) с профессиональной направленностью. Данная работа осуществляется постоянно с 1 сентября и до зачисления абитуриентов в университет, учащиеся имеют возможность проводить исследования в специализированных лабораториях, овладевают основами профессии. Стоит отметить, что студентам ВГУ имени П. М. Машерова (бывшим выпускникам педагогических классов) присущи высокий уровень научной и общественной деятельности, творческий подход к непосредственной педагогической работе, поэтому необходимо развивать сотрудничество между учащимися профильных педагогических классов и факультетами университета.

Как свидетельствует опыт нашей работы, на подготовительном отделении по биологии вышеобозначенная деятельность раскрывала

творческие способности, постепенно в процессе обучения рос уровень усвоения информации слушателями, иногда от полного незнания до творческого овладения темой. Параллельно осуществлялась профессиональная ориентация по факультетам и специальностям университета. Такая работа ведется на материале биологии, в ее рамках учитываются специальные возможности агитации через задания.

Мы предлагаем данные задания на подготовительном отделении для углубления и разъяснения материала по биологии. Преподаватель может давать задания, направленные на определение уровня сформированности у обучающихся личностных, метапредметных (познавательных, ценностных, деятельностных) и предметных компетенций [4].

Выполнение заданий первого типа направлено на развитие у учащихся умения концентрировать внимание на определенных объектах, что поможет быть успешнее в дальнейшей деятельности по профессии. Такие задания важны для абитуриентов, поступающих на специальности «психология», «социальная педагогика», «начальное образование», «дошкольное образование», «олигофренопедагогика».

В качестве примера рассмотрим задание по теме «Общий план строения клетки». Изучите рисунок, на котором изображено строение растительной клетки. Какой структурный элемент растительной клетки отсутствует? Ответ выберите из предложенных вариантов и отметьте его знаком ✓:

вакуоль; ядро; хлоропласты; цитоплазма.

Целесообразность использования данных заданий определяется формированием у учащихся предметных (владение знаниями об особенностях строения растительной клетки), метапредметных (умение проводить аналогии и ассоциации; понимание и сопоставление информации, представленной в виде рисунка) и личностных (способность творчески мыслить; осознание важности биологических знаний) компетенций.

Выполнение заданий второго типа способствует оживлению учебного процесса, систематизации базы знаний и умений по биологии, а также развитию познавательных универсальных действий. Подобные задания важны для абитуриентов, поступающих на специальности биологического и медицинского профиля. В коммен-

тариях учителя к ответу учащихся можно раскрыть смысл профессиональной деятельности вирусолога, работников центра гигиены и эпидемиологии, еще раз закрепить понимание важности профилактики вирусных инфекций.

В качестве примера рассмотрим задание по теме «Неклеточные формы жизни – вирусы». Найдите биологическую ошибку в каждом пункте и объясните, почему это понятие не должно находиться в одном ряду с другими.

– Ветряная оспа, вирусный гепатит, бешенство, полиомиелит, бруцеллез.

– Холера, чума, СПИД, туберкулез, сибирская язва.

– Грипп, СПИД, ящур, дизентерия, ветряная оспа.

– Бешенство, вирусный гепатит, желтуха картофеля, грипп, полиомиелит.

– Столбняк, клещевой энцефалит, краснуха, герпес, оспа.

Целесообразность использования подобных заданий определяется формированием у учащихся предметных (владение знаниями начального уровня об основных представителях вирусов и бактерий), метапредметных (умение применять логические действия: сравнивать живые организмы, проводить анализ в целях выделения у живых организмов признаков; умение грамотно и последовательно излагать свои предположения) и личностных (осознание потребности самообразования, готовность выполнять определенные действия для достижения поставленной задачи) компетенций.

Задания третьего типа направлены на формирование ассоциативного мышления у учащихся, умения выделять главное. Такие задания важны для абитуриентов, поступающих на специальности «биоэкология», «биология (НПД)», «биология и химия», «физическая культура», «психология», «начальное образование», так как способствуют пониманию законов генетики, что значимо в подготовке биологов, учителей и спортсменов для развития их личности и влияния на мировоззрение нового поколения учащихся.

В качестве примера разберем задание по теме «Наследственность и изменчивость организмов». Рассмотрите рисунки, на которых изображены простейшие генетические термины и законы. Предположите, какие понятия генетики отражены на рисунках, запишите их название в таблицу и дайте определение.

Рисунок	Ответ
<p>A a</p>	<p><i>Доминантный и рецессивный гены</i></p>
<p>A a</p> <p>Aa</p>	<p><i>Неполное доминирование</i></p>
<p>A + a</p> <p>=</p> <p>Aa</p>	<p><i>Кодоминирование</i></p>
<p>A + a</p> <p>=</p> <p>AA</p>	<p><i>Первый закон Менделя (единообразие гибридов первого поколения)</i></p>
<p>AA + AA</p> <p>=</p> <p>AA + AA + AA + aa</p>	<p><i>Второй закон Менделя (рас- щепление 3 : 1)</i></p>

Целесообразность использования аналогичных заданий определяется развитием у учащихся предметных (владение знаниями об основных терминах и законах генетики), метапредметных (умение преобразовывать визуальную информацию в текст, умение грамотно и последовательно излагать свои мысли и суждения) и личностных

(демонстрация устойчивого интереса к самостоятельной деятельности) компетенций.

Для профориентации на биолого-химические специальности предлагаем за основу взять классификацию профессий, предложенную Я. А. Климовым [7]. При рассмотрении материала за 8–11-й класс (на основании программы вступительных испытаний по биологии) нами установлено множество профориентационных возможностей для слушателей подготовительного отделения при изучении биологии [10]. Продемонстрируем специфику подачи материала на примере отдельных тем.

Во время знакомства с темой «Доядерные организмы» можно продемонстрировать особенности работы микробиолога, бактериолога, лаборанта. В рамках овладения материалом слушатели подготовительного отделения могут выполнить мини-проект «Патогенные микроорганизмы». Занятие начинается с мозгового штурма, в ходе которого обсуждаются возникшие идеи. Преподаватель разделяет слушателей на 3 (или более) группы по 4–5 человек, работающих над проблемой – сутью проекта. На следующем этапе обучаемые защищают свой проект, после чего подводятся итоги.

В разделах «Химические компоненты живых организмов» и «Клетка – структурная и функциональная единица живых организмов» [10] раскрывается смысл профессиональной деятельности биохимика, биофизика, цитолога, биотехнолога, научного сотрудника и др. Для систематизации и усвоения новых знаний можно провести занятие с комплексным применением знаний и элементами игры «Биологические кубики». Во время занятия слушатели разгадывают задачи, зашифрованные на гранях кубиков (по шесть). Абитуриенты бросают кубик, выполняют вариативную задачу. За каждое задание они получают баллы. Предлагаются разноплановые задания теоретического и практического характера, включающего игровые моменты. Подведение итогов проходит после выполнения всех заданий.

Тема «Обмен веществ и превращение энергии в организме» позволяет показать особенности работы биоинформатика и диетолога с помощью деловой игры. На занятии воспроизводится жизненная ситуация или проблема, а слушатели с помощью эксперта (преподавателя) ее обыгрывают и находят верное решение.

Для лучшего усвоения темы «Наследственность и изменчивость организмов» и в связи с быстрым развитием био- и генных технологий имеет смысл остановиться на деятельности генетического консультанта, биоэтика, селекционера, инженера-генетика и других специалистов. Обобщение и систематизация знаний по этой теме может проходить в виде пресс-конференции, в которой участвуют научные работники, журналисты, естествоиспытатели и селекционеры, биотехнологи, биохимики и все заинтересованные в тайнах генетики. Эксперты обсуждают проблемы изучения генома человека и другие важные аспекты, журналисты задают вопросы, в том числе через призму взглядов науки и религии.

На вводном занятии по теме «Организм и среда» изучаются задачи, стоящие перед экологией, подробно дается характеристика экологическим факторам, описывается колоссальное значение деятельности по поддержанию биоразнообразия, подчеркивается важность рационального отношения к природным ресурсам. Углубляются знания по теме, акцентируется внимание на том, что в настоящее время создаются новые экологические профессии, направленные на достижение устойчивого развития, на стыке экологии и других дисциплин. В промышленности это инженер-эколог, лаборант, специалист по внедрению раздельного сбора отходов, эко-аналитик в добывающих отраслях; в финансовой сфере и туризме это эокоаудитор, специалист в сфере экологического туризма, специалист по страхованию климатических рисков, специалист по преодолению системных экологических катастроф; в сельском и лесном хозяйстве – инженер по защите окружающей среды, агро-эколог, сити-фермер, инженер-разработчик зеленых технологий, ландшафтный эколог и пр.

Например, в теме «Экосистемы» рассказывается об отличии агроэкосистем от естественных экосистем и особенностях профессиональной деятельности садовника, цветовода, ландшафтного архитектора, специалиста по защите растений. Слушателям предлагается подготовить проект размещения растений на небольшом пришкольном участке с учетом оптимальных экологических особенностей территории школы.

Закрепление учебного материала по экологии может быть проведено в виде зачета – аукциона по теме «Региональные экологи-

ческие проблемы» с применением кроссвордов. Слушатели подготовительного отделения разгадывают задания в кроссворде и находят ключевые слова. В занимательной форме происходит становление их экологических взглядов.

Таким образом, занятия на подготовительном отделении по биологии обладают большими и разнообразными возможностями для развития слушателей. Описанные формы работы позволяют наиболее полно реализовать совместную деятельность преподавателей и абитуриентов на довузовском этапе, что способствует достижению положительных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатырева, В. В. Социальный и человеческий капиталы как экономический феномен: управление, меры по наращиванию / В. В. Богатырева // Бухгалтерская информационная система современности : моногр. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. – С. 132–138.
2. Дударев, А. Н. Проблемы и перспективы профориентационной деятельности в контексте анализа зарубежного опыта / А. Н. Дударев, Е. Я. Аршанский // Весн. адукацыі. – 2019. – № 12. – С. 34–40.
3. Дударев, А. Н. Профориентационная составляющая довузовской подготовки учащихся по биологии на примере тем «Основы систематики. Вирусы. Бактерии. Протисты. Грибы. Лишайники» / А. Н. Дударев // Біялогія і хімія. – 2021. – № 4. – С. 63–68.
4. Дударев, А. Н. Учебные задания по биологии как средство профориентационной работы / А. Н. Дударев, Е. Я. Аршанский // Нар. асвета. – 2021. – № 9. – С. 34–36.
5. Ионина, Н. Г. Профессиональное самоопределение школьников через трансформацию урока / Н. Г. Ионина // Биология в школе. – 2018. – № 4. – С. 67–72.
6. Казакова, О. Н. Довузовское образование в системе современной профессиональной подготовки / О. Н. Казакова, Н. И. Кобзева // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2017. – № 8 (208). – С. 9–16.
7. Климов, Е. А. Как выбирать профессию : кн. для учащихся ст. классов средней шк. / Е. А. Климов. – 2-е изд., доп. и дораб. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2007. – 566 с.

9. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23. – Режим доступа: http://www.academy.edu.by/files/prof_obuchenie/koncersiya-prof-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 15.03.2021.
10. Программа вступительных испытаний по учебному предмету биология для лиц, имеющих общее среднее образование, для получения высшего образования I ступени или среднего специального образования на 2021 год [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования Респ. Беларусь, от 29.10.2020, № 719. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/programmy-vystupitelnykh-ispytaniy-v-2019-godu-v-uchrezhdeniya-obrazovaniya/>. – Дата доступа: 23.04.2021.
11. Райкина, М. А. Теоретические основы обеспечения преемственности социального воспитания в условиях комплекса «школа – вуз» / М. А. Райкина // Вестн. Костром. гос. ун-та. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 171–174. – (Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика»).
12. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : моногр. / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 2011. – 289 с.
13. Степанова, Л. В. Дополнительное образование учащейся молодежи: подходы и опыт работы : моногр. / Л. В. Степанова, Л. И. Аманбаева. – Якутск : ЯГУ, 2009. – 129 с.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

A. N. DUDAREV,

Senior Lecturer of Chemistry and Natural Science Education Department

Education Institution «Vitebsk State University
named after P. M. Masherov», Vitebsk, Belarus

PRE-UNIVERSITY TRAINING IN THE SYSTEM OF LIFELONG
EDUCATION FROM SCHOOL TO UNIVERSITY
(ON THE MATERIAL OF BIOLOGY)

Summary

The article highlights the perspectives of the preparatory department of higher education institution as a special form of work designed to improve the relationship between school and university education, to ensure continuity in the «school – university» system. Examples of biology tasks which help the educator not only motivate students to active learning activities, but also create conditions for the formation of certain subject, meta-subject and personal competencies are given. The described forms of work make it possible to fully implement the cooperative activities of teachers and applicants at the pre-university stage, which contributes to achieving positive results.

Keywords: pre-university preparation, career guidance work, school, continuous education, continuity, preparatory department, tasks in biology.

УДК: 329.78+37.01

В. А. ЕРМАНOK,

аспірант кафедры содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ
В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА И КРАЕВЕДЕНИЯ**

В статье описываются формы и методы педагогической поддержки развития функциональной грамотности представителей детских и молодежных общественных объединений в области туризма и краеведения. Раскрывается суть функциональной грамотности как феномена в современном образовании. Приводятся примеры работы детских и молодежных общественных объединений, деятельность которых связана с туризмом и краеведением. Обозначен потенциал средств туризма и краеведения в развитии функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, туризм, краеведение, дополнительное образование детей и молодежи, педагогическая поддержка.

В современном мире выросло количество и изменился характер проблем, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизнедеятельности. Объем информации, которую человеку нужно усвоить и «пропустить через себя», каждый год растет в геометрической прогрессии. Это связано с появлением новых технологий, новых профессий, сфер экономики и с социально-психологическими изменениями самого человека. Рынок труда все больше и больше требует от человека знаний, которые не описываются исчерпывающе фиксированным набором правил, а которые требуют умения приспосабливаться к конкретной ситуации, предлагать новые решения, решать проблемы, понимать текст, обрабатывать информацию, взаимодействовать с другими людьми (клиентами, структурами, организациями, коллегами и т. д.), уметь убеждать, аргументировать и т. д. Ряд профессий, предлагаемых на рынке

труда, не соответствует предварительной подготовке к ним в учреждениях образования.

Из-за большого объема информации предметные знания не в состоянии в полной мере подготовить обучающегося к полноценной жизни в обществе. Необходимо владеть способностью жить и успешно взаимодействовать с окружающей средой в постоянно изменяющемся и полипроблемном мире. Важным умением стало умение понимать, анализировать и использовать любую поступающую информацию. Акцент смещается со сбора и запоминания информации на овладение навыком ее правильного применения в зависимости от конкретной ситуации. В связи с этим все большую популярность в современном образовании, в том числе в сфере туризма и краеведения, приобретает феномен функциональной грамотности. Однако на сегодняшний день виден ряд проблем, которые выражаются в недостаточной готовности педагогов к развитию у обучающихся функциональной грамотности. Это связано с рядом причин:

недостаточный уровень теоретической подготовки педагогов;

боязнь чего-то нового, нежелание нарушать устоявшийся за годы практики уклад своей педагогической деятельности;

недостаточное количество методической литературы по данной теме;

отсутствие курсов переподготовки и повышения квалификации по данному направлению;

недостаточное количество современных технологий, методов и приемов развития функциональной грамотности в области туризма и краеведения.

Определение понятия «функциональная грамотность» не менялось и расширялось с течением времени. Впервые понятие функциональной грамотности было употреблено на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране в 1965 году. Тогда под функциональной грамотностью подразумевалась «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни». Перед миром стояла глобальная задача – ликвидировать безграмотность, научить человека при помощи чтения и письма решать стандартные житейские задачи и обыденные бытовые проблемы. Изменения в общественной жизни вынуждают отойти от

традиционного понимания грамотности как элементарного навыка чтения и письма. Становится понятным, что «навык чтения» и «умение читать» – не одно и то же. В 1978 году ЮНЕСКО дополняет данное понятие: «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития социального окружения» [1]. А когда Организация Объединенных Наций объявила Десятилетие грамотности в самой широкой интерпретации данного понятия с 2002 по 2012 г., функциональная грамотность перестала пониматься как просто «базовая грамотность», ее определение дополнилось фразой «полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники» [2].

Одним из первых ученых на постсоветском пространстве, кто заговорил о функциональной грамотности как об отдельном феномене образования, был А. А. Леонтьев. Функционально грамотным А. А. Леонтьев считал человека, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3]. С. А. Тангян считал функциональной грамотностью повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений, в частности умений читать и писать, необходимый для полноправного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития [1]. Определения А. А. Леонтьева и С. А. Тангяна похожи и наводят на осознание того, что для человека важны не столько сами знания, сколько умение их правильно и логично применить: найти новую информацию, проверить ее достоверность, на ее основе изучить новые виды деятельности. В современных педагогических исследованиях функциональная грамотность обучающихся понимается как способность применять знания, полученные в учреждениях образования, для решения по-

вседневных задач, то есть способность вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [4; 5].

В узком смысле функциональную грамотность можно понимать как результат успешного овладения ключевыми компетенциями (компетенции «изучать», «искать», «думать», «сотрудничать», «приниматься за дело», «адаптироваться»). На рубеже веков именно к такому пониманию сводился термин «функциональная грамотность». С развитием человека и общества стало понятно, что функциональная грамотность – более обширное понятие. Функциональная грамотность объединяет в себе знания (академические, предметные, межпредметные, практические (опыт деятельности)), умения, отношения и ценности, которые, переплетаясь компетенциями, направлены на действие, т. е. на решение определенных задач. Понятие функциональной грамотности концептуально меняет измерение качества образования: от измерения определенного набора знаний и умений идет переход на решение проблем, с которыми обучающийся будет сталкиваться во взрослой жизни [3]. Сегодня, без сомнения, можно говорить о том, что способность обучающихся применять приобретенные в учреждениях образования знания в жизни – важнейший аспект функциональной грамотности и навыков XXI века.

Функциональная грамотность – понятие интегральное, затрагивающее все сферы человеческой деятельности. Жизнь человека с каждым годом становится все сложнее, а составляющие функциональной грамотности увеличиваются. На сегодняшний день основными составляющими функциональной грамотности являются: бытовая грамотность, грамотность в чтении и письме, математическая грамотность, грамотность в естественных науках, грамотность в вопросах здоровья, юридическая грамотность, грамотность в вопросах семейной жизни, компьютерная, коммуникативная грамотность, общественно-политическая грамотность, грамотность при овладении иностранными языками, грамотность поведения в чрезвычайных ситуациях и т. д. Важно понимать, что не сам факт наличия знаний по математике или, скажем, юриспруденции делает человека функционально грамотным, а то, как человек умеет пользоваться этими знаниями. Перед современными педагогиче-

скими исследованиями стоит важная задача: понять, какие предметные (образовательные) области педагогической науки обладают наибольшим потенциалом в развитии функциональной грамотности обучающихся. В научной литературе отсутствует единый методологический подход к интерпретации понятия «потенциал». В данной статье под потенциалом будем понимать определение В. А. Митраховича, согласно которому потенциал – это присущая всякой материально-духовной системе совокупность параметров, обеспечивающих наличие у этой системы определенных возможностей, способностей, средств, ресурсов для реализации тех или иных усилий, направленных на самосохранение и самодвижение, а также преобразование условий и характеристик среды и взаимодействие с ними [6].

В области туризма и краеведения изучение функциональной грамотности не проводилось. Наиболее заметное развитие туризм и краеведение получили в системе дополнительного образования детей и молодежи, для которой понятие функциональной грамотности также является малоизученным. Согласно кодексу Республики Беларусь об образовании, дополнительное образование – это обучение и воспитание обучающихся посредством реализации программ дополнительного образования. Дополнительное образование детей и молодежи — вид дополнительного образования, направленный на развитие личности воспитанника, формирование и развитие его творческих способностей, удовлетворение его индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, адаптацию к жизни в обществе, организацию свободного времени, профессиональную ориентацию [7]. В современной интерпретации данного понятия ряд вышеописанных компонентов можно объединить и дополнить фразой «направленный на воспитание функционально грамотной личности».

Дополнительное образование детей и молодежи – это та сфера, где взаимодействие педагога и обучающегося является наиболее тесным, открытым, результативным и, что весьма существенно, взаимозаинтересованным. В отличие от общего образования, где посещение занятий является обязательным вне зависимости от желания обучающегося, в объединения по интересам обучающиеся

приходят, руководствуясь своими личными желаниями и интересами. И задача педагога – этот интерес поддержать, укрепить и развить, обогатив обучающихся новыми знаниями и умениями как в конкретной деятельности, так и в воспитании и формировании характера. Общие интересы, неформальная обстановка, работа в небольших группах создают ощущение единства и доверия, которые позволяют педагогу наиболее эффективно передавать свои знания и жизненный опыт обучающимся. Именно в системе дополнительного образования детей и молодежи процесс воспитания проходит легко, естественно и ненавязчиво, в результате совместной интересной деятельности педагога и обучающихся. Развитие функциональной грамотности у обучающихся становится для педагога неотъемлемой частью его профессиональной деятельности, ведь мотивация – один из важнейших факторов развития, а в дополнительном образовании детей и молодежи в абсолютном большинстве обучающихся мотивированы на изучение предметов и деятельность.

Одним из профилей дополнительного образования детей и молодежи является туристско-краеведческий профиль, целью реализации программ которого является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося средствами туризма и краеведения. Согласно типовой программе дополнительного образования детей и молодежи туристско-краеведческого профиля, работа в кружках и секциях данного профиля позволяет приобщить детей и учащуюся молодежь к всестороннему изучению своей малой родины, возрождению региональных культурных традиций и обрядов, сохранению историко-культурного и природного наследия своей малой родины и страны [8].

Туризм и краеведение являются не только рациональным средством организации свободного времени и оздоровления, но и ресурсом непрерывного образования. Использование программ туристско-краеведческого профиля предусматривает поиск инновационных методов наряду с активным использованием традиционных видов, форм и средств туризма и краеведения в системе дополнительного образования детей и молодежи.

Туристско-краеведческий профиль является одним из самых многогранных в системе дополнительного образования детей и молодежи. Типовая программа туристско-краеведческого профиля включает

в себя 5 образовательных областей: краеведение, экскурсоведение, туризм, спортивное скалолазание, спортивное ориентирование.

Краеведение развивается в таких направлениях, как историческое краеведение, культура края, географическое краеведение, музееведение. В основе краеведения и экскурсоведения лежит формирование у обучающихся гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств, национального самосознания. Обучающиеся постоянно вовлечены в поисково-исследовательскую деятельность, изучение и анализ литературы, участие в экскурсиях, конкурсах, проектах и выставках. Ежегодно сотрудники учреждения образования «Республиканский центр экологии и краеведения» проводят большое количество мероприятий, направленных на развитие у обучающихся тех качеств, которые лежат в основе развития функциональной грамотности. В конкурсах научных исследовательских краеведческих работ проекты направлены на исследование малоизученных и неизвестных событий и фактов истории малой родины, объектов архитектуры, памятников археологии, этнографии и фольклора, исследования по топонимике, гидрологии, экономике, промышленности и др. В процессе обучения в объединениях по интересам обучающиеся принимают участие в создании видеофильмов, плакатов, рисунков, отчетов о социальных акциях и т. д.

Образовательную область «туризм» условно можно разделить на 2 направления: спортивный туризм и любительский туризм. Туризм как вид деятельности может быть разным. В Республике Беларусь наиболее развитыми являются такие виды туризма, как пешеходный, горный, лыжный, велосипедный, водный туризм, а также спелеотуризм. В мире также активно развиваются автомобильный, мотоциклетный, парусный, конный виды туризма. Так называемый «любительский» туризм предполагает общее владение туристской техникой на уровне походов выходного дня, палаточных лагерей и т. п. Спортивный туризм – вид спорта, в основе которого лежат соревнования по двум спортивным дисциплинам: «Спортивные туристские походы», включающие преодоление категорированных препятствий в природной среде (перевалов, вершин, порогов, каньонов, пещер и пр.), и «Туристско-прикладное многоборье» (далее – ТПМ) – соревнования по технике вида ту-

ризма, проложенные на дистанциях в природной среде и на искусственном рельефе [9; 10]. Соревнования заключаются в выявлении сильнейших спортивных туристских групп и спортсменов при прохождении маршрутов спортивных туристских походов и дистанций туристско-прикладного многоборья. ТПМ – крайне молодое направление спортивного туризма. Первые Республиканские соревнования по ТПМ были проведены лишь в 90-х годах XX века. Изначально являясь не более чем системой подготовки туристов к категорированным походам, сегодня ТПМ – самостоятельный, активно развивающийся вид спортивного туризма. ТПМ – это, прежде всего, соревнования, целью которых является выявление сильнейших команд и участников, повышение их технического и тактического мастерства. Сегодня для спортсмена, занимающегося ТПМ, важным является достижение высоких спортивных результатов и выполнение спортивных разрядов и званий [11]. Мало образовательных областей дополнительного образования детей и молодежи обладает такой же перспективой в воспитании у обучающегося функциональной грамотности, как туризм. В туризме обучающиеся учатся практически всем компонентам, которые являются критериями развития функциональной грамотности. Не бывает стандартных походов, не бывает стандартных дистанций. Не существует идеально одинаковой тактики или идеально спланированного маршрута. Туризм – это постоянный анализ происходящего, это планирование, умение распределять обязанности, умение договариваться, подчиняться руководителю, умение брать ответственность, умение изучать информацию, понимать текст; это и обыденные житейские проблемы: умение готовить еду, планировать финансовые расходы, умение быть самостоятельным в вопросах ухода за одеждой и обувью, умение общаться с незнакомыми людьми, изучение правил дорожного движения, расписания движения транспорта и многое другое. То есть занятия в объединениях по туризму учат обучающихся тем вещам, которые обязательно будут использованы в повседневной жизни. Конечно, стоит сказать, что туризм и краеведение взаимосвязаны. Не бывает краеведения без туризма, как и туризма без краеведения. Краеведческая экскурсия, поисковая экспедиция, исследовательская работа предполагают движение из одной точки в другую, т. е. включают элементы

туризма. Изучение малоизвестных районов невозможно без посещения данных районов. Часто краеведческие выходы предполагают ночевку в полевых условиях, где краеведам необходимо обладать знаниями и умениями туристов. Туристские походы и соревнования помогают обучающимся изучать как свою малую родину, так и свою страну, а зачастую и другие страны во время участия в международных соревнованиях или серьезных сложных походах, проведение которых возможно только за пределами своей страны. Таким образом, туризм в любом его проявлении выполняет и краеведческую функцию [12].

Спортивное ориентирование и спортивное скалолазание – спортивные направления туристско-краеведческого профиля. Спортивное ориентирование – вид спорта, в котором участники при помощи карты и компаса должны пройти заданное число контрольных пунктов, расположенных на незнакомой местности. Для соревнований по ориентированию применяются специально подготовленные спортивные карты, которые характеризуются высокой детализацией. Особенности местности отображаются на картах с помощью условных знаков, которые стандартизированы и используются по всему миру. Результаты соревнований обычно определяются по времени прохождения дистанции. Для достижения хорошего результата от спортсмена требуется проявить в равной степени и высокую физическую подготовку, и специальные навыки, и мыслительные способности. По уровню мыслительных процессов ориентирование можно сравнить с игрой в шахматы: постоянное планирование, анализ действий, тактика, умение принимать решение «по ситуации» и т. д. При этом все мыслительные процессы происходят в движении на высокой скорости. Спортивное скалолазание – это вид спорта, суть которого заключается в прохождении скалолазной трассы. Здесь одновременно развиваются координация, ловкость, логическое и пространственное мышление, появляются решительность и целеустремленность. В целом можно говорить о том, что с точки зрения потенциального развития функциональной грамотности спортивный туризм, спортивное скалолазание и спортивное ориентирование имеют довольно много схожих компонентов. Это виды спорта, в основе которых не

превалирует исключительно функциональная (физическая) подготовка спортсмена.

Анализируя деятельность различных детских и молодежных общественных объединений, особое внимание стоит уделить скаутингу, где туризм и краеведение являются основой воспитания личности. Основателем скаутинга является лорд Роберт Стефенсон Смит Баден-Пауэлл, британский военачальник. Баден-Пауэлл начал свою педагогическую деятельность с организации скаутского лагеря в 1907 году на острове Броунси в Великобритании. Там Баден-Пауэлл собрал 20 мальчиков. Это были дети его родственников, дети его знакомых и друзей, разные по происхождению, воспитанию и достатку. Каждый из ребят должен был проявить себя в лесном искусстве, показать личную бережливость, наблюдательность, выдержку, дисциплину, научиться помогать другим, проявлять чувство товарищества. Для того чтобы воспитать в себе организованность и ответственность, каждое утро и вечер ребята выполняли различные задания. Они тренировали свою наблюдательность, вязали морские узлы, учились разводить костер с помощью одной спички и упражнялись в пожарном деле, слушали увлекательные рассказы и истории о жизни, путешествиях и приключениях. Ежедневно в лагере проходили спортивные игры. Необходимым элементом жизни был «вечерний туалет», когда ребята занимались личной гигиеной, чистили и ремонтировали свою одежду и походное снаряжение. Часто проводились увлекательные соревнования между патрулями на сообразительность и наблюдательность, выносливость в стрессовых ситуациях. Лучшим вручались призы. Ежедневно один патруль бывал в дозоре, другой искал место для привала, остальные были заняты приготовлением пищи. На первом месте, как отмечал Баден-Пауэлл, у ребят всегда должны были быть честь, чувство долга и ответственность. Структура скаутских дружин является хорошей и действенной технологией воспитания функциональной грамотности. В ее основе лежит деление обучающихся на группы (отряды, патрули), в каждой из которых назначается свой лидер. Во время проведения различных мероприятий каждый патруль наделяется определенными обязанностями и полномочиями. Скаутинг живет и развивается по сей день. Одной из крупнейших скаутских дружин Республики Бела-

русь, сохранивших традиции классического скаутинга, является дружина «Сатурн» из г. Бобруйска, созданная в 1994 г. Ольгой Сергеевной Чайцыной. Сложно посчитать, сколько поколений детей сменилось за время существования данной дружины. Сегодня дружина насчитывает около 150 членов. Дружина базируется на территории ГУО «Центр туризма, краеведения и экскурсий детей и молодежи г. Бобруйска». В основе деятельности дружины лежат занятия туристско-прикладным многоборьем в технике пешеходного туризма. Удачно соединив в себе занятия спортом и классическим скаутингом, делая серьезный упор на воспитание лидеров, на командообразование, на закалку и формирование характера, на развитие нетривиального, творческого мышления, работа дружины дает прекрасные плоды по формированию функциональной грамотности у обучающихся.

Таким образом, развитию функциональной грамотности представителей детских и молодежных общественных объединений в области туризма и краеведения способствует педагогическая поддержка на основе современных технологий. Стоит отметить, что исследования PISA в 2018 году определили важнейшим критерием формирования функциональной грамотности у обучающихся профессиональную подготовку педагога, его энтузиазм, профессиональную, предметную и метапредметную подготовку, умение завлечь, мотивировать обучающихся, развить у них интерес к познанию и деятельности, вовлечь обучающихся в учебный процесс, а также умение владеть своим голосом и телом, отсутствие деструктивного поведения [13].

Летом 2021 года было проведено исследование среди педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля из нескольких регионов Республики Беларусь. Исследование проходило в форме анкетирования и личных бесед с педагогами. Педагогам было предложено раскрыть суть понятия «функциональная грамотность» с точки зрения их понимания данного определения и ответить на следующие вопросы:

Что является основной целью образования в учреждении образования вашего направления (профиля)?

Сталкивались ли вы прежде с понятием «функциональная грамотность»?

Как вы понимаете понятие «функциональная грамотность»?

Чем, по вашему мнению, понятие «функциональная грамотность» отличается от понятия «ключевые компетенции»?

Считаете ли вы, что обладаете функциональной грамотностью в достаточной степени? Если да, то как вы считаете, что повлияло на развитие функциональной грамотности у вас?

Используете ли вы компоненты по развитию функциональной грамотности в своей педагогической деятельности?

Как вы считаете, обладает ли потенциалом для развития функциональной грамотности учащихся деятельность вашего объединения по интересам?

Является ли, по вашему мнению, развитие исследований в сфере функциональной грамотности перспективным направлением современной педагогической науки? Почему?

Какие сложности, тормозящие возможность внедрения технологий по развитию функциональной грамотности у обучающихся, существуют сегодня в вашем учреждении образования?

По итогам исследования был проведен анализ потенциальных возможностей развития функциональной грамотности в сфере туризма и краеведения, который в целом показывает наличие действенных технологий, форм и методов работы и их содержания.

В заключение необходимо отметить, что «функциональная грамотность» – понятие глобальное, по сути своей объединяющее в себе многие устоявшиеся до этого формы, методы и технологии воспитания и обучения. Глобальная цель образования сводится к формированию у обучающихся функциональной грамотности. В этом заключается сложность изучения и развития функциональной грамотности – нет однозначного понимания, в какой форме или формах возможно подвести итоги реализации программ по развитию функциональной грамотности у обучающихся и в целом определить степень овладения функциональной грамотностью. Овладение соответствующими знаниями, умениями, отношениями и ценностями происходит на протяжении всей жизни: не существует единой точки, в которой человек становится полностью компетентным в какой-либо области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razviti-i-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike>. – Дата доступа: 25.06.2021.
2. Функциональная грамотность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ino.mgpu.ru/notes/chto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost/>. – Дата доступа: 05.03.2021.
3. Функциональная грамотность: вызовы и эффективные практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn-11-5cd3ceste0b6d.xn-p1ai/files/2018-19/loginova_fg.pdf. – Дата доступа: 25.05.2021.
4. Функциональная грамотность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mel.fm/uchitelya/5792436-chto-takoye-funktsionalnaya-gramotnost-pedagoga-i-pochemu-eye-stali-trebovat-ot-uchiteley>. – Дата доступа: 10.03.2021.
5. Pisa – тест на компетентность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/issledovaniya-pisa-2018-v-rossii/>. – Дата доступа: 10.03.2021.
6. Национальная педагогическая энциклопедия: потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/pedagogicheskii-potencial.html>. – Дата доступа: 24.05.2021.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – 2011. – 400 с.
8. Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи (туристско-краеведческий профиль). Нац. интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2005. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 28.08.2017.
9. Константинов, Ю. С. Детско-юношеский туризм : пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешк. воспитания и обучения / Ю. С. Константинов, С. С. Митрахович. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. – 208 с.
10. Константинов, Ю. С. Детско-юношеский туризм : учеб.-метод. пособие / Ю. С. Константинов. – М. : ФЦДЮТиК, 2008. – 600 с.

11. Константинов, Ю. С. История отечественного детского туризма (1918–2018 гг.) / Ю. С. Константинов. – М. : ФЦДЮТиК, 2018. – 672 с.
12. Константинов, Ю. С. Туристско-краеведческая деятельность в школе : учеб.-метод. пособие / Ю. С. Константинов, С. С. Митрахович. – М. : ИСВ РАО, 2011. – 352 с
13. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf. – Дата доступа: 10.03.2021.

Материал поступил в редколлегию 29.10.2021.

V. A. YERMANOK,

Postgraduate Student of the Department
of Content and Methods of Education

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

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF REPRESENTATIVES OF CHILDREN'S AND YOUTH PUBLIC ASSOCIATIONS IN THE FIELDS OF TOURISM AND LOCAL HISTORY

Summary

The article describes the forms and methods of pedagogical support for the development of functional literacy of representatives of children's and youth public associations in the fields of tourism and local history. The essence of functional literacy as a phenomenon in modern education is revealed. Examples of the work of children's and youth public associations, whose activities are related to tourism and local history, are given. The potential of tourism and local history in the development of functional literacy of students is indicated.

Keywords: functional literacy, tourism, local history, additional education for children and youth, pedagogical support.

УДК 061.213

Н. А. ЗАЛЫГИНА,

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

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

**ФАКТОРЫ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ПЕРВИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОО «БЕЛОРУССКОГО
РЕСПУБЛИКАНСКОГО СОЮЗА МОЛОДЕЖИ» В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются факторы повышения социальной активности учащихся в первичных организациях ОО «БРСМ» в учреждениях общего среднего образования, условия достижения результатов в становлении личности членов организаций, направления педагогической поддержки их деятельности.

Ключевые слова: социальная активность, самоуправление, лидерство, мотивация участия, коммуникация в молодежной организации, индивидуализация социальной активности.

Деятельность молодежных общественных объединений направлена на создание условий для всестороннего развития молодежи, раскрытия ее творческого потенциала, содействие развитию в Республике Беларусь гражданского общества. В соответствии с законом «Об основах государственной молодежной политики», молодежью в нашей республике считаются лица в возрасте от 14 лет до 31 года. У современных молодых людей четко выражены индивидуальные интересы и потребности. Поэтому на эффективность работы первичных организаций ОО «Белорусского республиканского союза молодежи» (далее – ОО «БРСМ») в учреждениях общего среднего образования оказывает влияние выявление индивидуальных взглядов, потребностей и интересов членов первичной организации ОО «БРСМ».

Анализ факторов результативности педагогической поддержки первичных организаций ОО «БРСМ» осуществлен в рамках научно-исследовательской работы по теме «Разработать и внедрить научно-

методическое и информационно-аналитическое обеспечение воспитательной работы с учащимися в детских и молодежных общественных объединениях в учреждениях общего среднего и профессионально-технического образования», выполняемой в Академии последипломого образования в 2020–2021 годах.

Сфера социальной активности учащихся в первичных организациях ОО «БРСМ» (по сравнению с активностью учащихся в пионерской организации) расширяется, формы и методы работы приобретают особое значение как условия активности. Важным для членов ОО «БРСМ» является влияние социальной активности на социальное продвижение, в том числе содействие учебе.

Лидерство в организации важно, но в то же время возрастает роль фактора самостоятельного принятия решений каждым членом организации и личной ответственности за принятое решение. Основные ценности, на которых базируется социальная активность у учащихся 14–16 лет, уже сформированы. Член ОО «БРСМ» должен уметь интерпретировать ценностную основу своих действий, а также транслировать (распространять, пропагандировать) ценности своей организации в группах сверстников, реализовывать эти ценности в волонтерской деятельности, самоуправлении, в любых самоорганизующихся группах молодых людей.

В мотивации участия в ОО «БРСМ» у молодого человека доминирует интерес к содержанию деятельности и достижению результата. Одним из значимых факторов результативности является наличие у членов первичной организации ОО «БРСМ» сформированного, зрелого индивидуального самоопределения в направлениях социальной активности, индивидуального их выбора, форм и методов проявления активности. Стимулирует активность связь ее с увлечениями, хобби, дополнительным образованием.

Самоорганизация, самоуправление, лидерство, деловое подчинение, следование принципам демократического централизма принципиально важны. Без их наличия организация рискует превратиться в бюрократическую структуру либо в совокупность неорганизованных участников, преследующих индивидуальные цели. Коммуникация в первичной организации ОО «БРСМ» носит в основном деловой характер и ориентирована на результат сов-

местной деятельности. В первичной организации ОО «БРСМ» возможны как формальный, так и неформальный лидеры: лидер по основной деятельности и лидер неформального общения. В то же время деловое общение в первичных организациях ОО «БРСМ» доминирует. Неформальное же общение, в отличие от делового, носит больше индивидуальный, а не групповой характер. Если для пионеров очень важна оценка их деятельности взрослыми (педагогами, администрацией учреждения, родителями), то для членов ОО «БРСМ» более важной является оценка сверстников, в том числе членов своей организации.

Значимость внешней атрибутики у членов ОО «БРСМ» является вторичной по отношению к содержанию и результатам деятельности организации.

Анализ результатов опроса учащихся, членов первичных организаций ОО «БРСМ», показал, что абсолютное большинство считает свои убеждения, стремления и интересы совпадающими с целями ОО БРСМ. Только 8,2 % выразили в основном позитивное отношение к ОО «БРСМ», отметили и некоторое несоответствие своих интересов целям этого общественного объединения. Меньше половины опрошенных членов ОО «БРСМ» (43,5 %) готово продвигать разделяемые цели и задачи объединения среди сверстников, в том числе поддерживать имидж своей первичной организации ОО «БРСМ», более трети (32,3 %) не хотят этого делать и 24,2 % затруднились ответить. Поддержка имиджа объединения в среде сверстников – одно из направлений социальной активности члена ОО «БРСМ».

С точки зрения педагогов, участие молодых людей в первичной организации ОО «БРСМ» в учреждении образования больше влияет на общение учащегося, чем на учебную деятельность. То, что работа в организации помогает молодым людям в учебе, отметила четверть (25,1 %) педагогов. А то, что она учит взаимодействию с другими людьми, – 64,9 %, способствует умению принять решения в ситуациях, связанных с взаимодействием, – 59,4 %, получить одобрение родителей (детско-родительские отношения – это тоже взаимодействие) – 69,5 %. Укрепление авторитета у товарищей по учебе и у педагогов связывает с деятельностью молодых

людей в первичной организации ОО БРСМ чуть более трети учащихся (33,3 %).

Активность членов первичных организаций соотносится со степенью идентификации с целями организации. Не все цели ОО «БРСМ» принимаются членами организации в равной мере – необходимы особые стимулы и направления воспитательной работы, чтобы они стремились раскрыть в рядах ОО «БРСМ» свой творческий потенциал или проявить инициативу совместно, отвечая не только за себя, но и за товарищей, разделяя ответственность.

Анализ показывает, что у педагогов в учреждении образования определено несколько актуальных направлений совершенствования поддержки ОО «БРСМ»:

- создание условий для развития творческого потенциала всех членов ОО «БРСМ», а не только лидеров;
- предоставление членам организации возможности путем содействия инициативам приносить пользу своим поселкам, регионам, учреждениям образования;
- учить проявлять не только индивидуальную инициативу, но и совместную инициативу с товарищами (учить солидарности).

Основной целью вовлечения молодых людей в ОО «БРСМ», по мнению педагогов, является гражданское и патриотическое воспитание молодежи, просоциальная деятельность, интеграция со сверстниками для решения важных дел. То есть педагоги формулируют цели участия молодых людей в ОО «БРСМ» с точки зрения своих задач («я, педагог, должен сформировать...»), а не как формулирование целей самих участников организации. Однако в работе с первичной организацией ОО «БРСМ» предполагается иной характер педагогического взаимодействия: не «организовать и возглавить», а «оценить и одобрить». Изменить стиль взаимодействия с учащимися, членами первичных организаций ОО «БРСМ», с патронирующе-контролирующего на рекомендательно-оценивающий педагогам достаточно сложно.

Анализ оценки педагогами отдельных характеристик деятельности первичной организации ОО «БРСМ» в своих учреждениях образования показал, в основном, положительную характеристику ее работы. Хотя критическое отношение к специфике активности

членов ОО «БРСМ» у педагогов имеет место. Педагоги считают: членов ОО «БРСМ» больше интересует развлечение и общение, чем социальная значимость деятельности и ее результат; индивидуальные интересы участия в ОО «БРСМ» преобладают над «общественными», имеет место некоторая формальность в процессе деятельности организации, в том числе планировании мероприятий, и в проявлении социальной инициативы (см. табл. 1).

Таблица 1. Мнение педагогов о деятельности первичной организации ОО «БРСМ» в учреждении образования (%)

Характеристика деятельности	Количество выборов	Ранг
Члены первичной организации ОО «БРСМ» с большим желанием участвуют в мероприятиях развлекательного характера	98,8	1
В общественно полезных делах учащиеся очень ценят возможность быть вместе, общаться со сверстниками	98,0	2
Для учащихся основной критерий выбора дел: интересное оно или нет	96,1	3
Большого количества инициатив и предложений от рядовых членов ОО «БРСМ» в организации не бывает	96,0	4
Члены организации в своей активности ориентируются на полезный результат для каждого, на индивидуальные интересы	96,0	5
Многие члены первичной организации ОО «БРСМ» не будут участвовать в общественно полезном деле, если непонятно, что оно им даст	92,6	6

Продолжение таблицы 1

Активность учащихся выше, если обещано вознаграждение	95,8	7
«Интересность» общественных дел привлекает больше, чем их «нужность» (обязательность)	92,0	8
В деятельности первичной организации ОО «БРСМ» основное место занимают обязательные дела	69,2	9
В мероприятиях подростки участвуют, исходя из своих индивидуальных целей	68,9	10
Педагоги предпочитают работать с активом учащихся	63,7	11
Когда наши мероприятия заканчиваются, учащиеся не расходятся сразу, они продолжают общение с товарищами, которое привлекательно	58,2	12
Наиболее авторитетными являются подростки, активные в общественно полезных делах	55,9	13
«Распределение ролей», лидерства и поручений происходит в организации ОО «БРСМ» нашего учреждения без отказов и обид	53,8	14
Мероприятия чаще всего проводятся по инициативе педагогов, а не по инициативе учащихся	52,1	15
Члены БРСМ заинтересованы в высокой репутации своей первичной организации	52,0	16
У первичной организации ОО «БРСМ» выработаны устойчивые традиции и ритуалы	49,9	17

Продолжение таблицы 1

Члены ОО «БРСМ» ориентируются на общественную важность мероприятий	49,1	18
Основу общественной активности учащихся составляют обязательные дела, которые рекомендованы педагогами	45,6	19
Об учащихся, занимающихся общественным делом, в нашем учебном коллективе говорят с уважением	45,5	20
Члены ОО «БРСМ» участвуют в мероприятиях, исходя из коллективных целей	43,5	21
Члены ОО «БРСМ» охотнее участвуют в мероприятиях, если предполагается соревнование с другими группами учащихся	42,3	22
Члены ОО «БРСМ» охотно собираются вместе на основе общего интереса к общественно полезному делу	42,3	23
Педагоги предлагают готовые планы мероприятий	40,5	24
Учащиеся, состоящие в ОО «БРСМ», в общественных делах обычно пассивны	39,3	25
Учащиеся не уважают тех, кто избегает общественных поручений	38,1	26
Подростки занимаются общественно полезными делами, потому что так принято	36,2	27
Предложения лидера ОО «БРСМ» почти никогда не вызывают возражений у членов ОО «БРСМ»	35,2	28

Окончание таблицы 1

При наличии проблем в рамках первичной организации ОО «БРСМ» учащиеся часто обращаются к лидеру организации	34,7	29
Планы мероприятий первичной организации ОО «БРСМ» не обсуждаются с рядовыми ее членами	31,5	30

Интерес к деятельности и активность у членов первичной организации ОО «БРСМ», безусловно, связаны с тем, насколько формы и технологии работы этой организации современны, отвечают потребностям и интересам молодых людей. В ответах учащихся наиболее часто встречаются формы работы – собрания, акции. Достаточно много членов первичных организаций ОО «БРСМ» (60,9 %) указало такую формы работы, как встречи с интересными людьми, и чуть более трети (33,9 %) отмечают конкурс как часто встречающуюся форму работы в организации. Реже всего встречаются в деятельности ОО «БРСМ» на первичном уровне деловые игры и научные конференции. Научная конференция – специфическая форма активности, она предполагает деятельность членов ОО «БРСМ» в научных сообществах учащихся. А деловая игра как форма деятельности соответствует возрасту членов ОО «БРСМ» и может быть применима шире для решения различных задач, в том числе самоуправления, профилактики девиаций в одновозрастной среде, проектирования волонтерской деятельности и др. К сожалению, очень редко встречается такая форма работы, как диспуты (в том числе дебаты). Эта форма работы позволяет молодым людям упражняться в аргументации, приобретать навыки устного выступления, убеждения. Современным формам работы учащиеся, члены первичной организации ОО «БРСМ», должны быть обучены. И это одно из направлений их педагогической поддержки.

Наиболее популярными технологиями, которые применяются в деятельности первичных организаций ОО «БРСМ» в учреждениях образования, по мнению самих учащихся, являются технологии проектной деятельности (76,4 % членов организаций отметили,

что они применяются в деятельности их организаций), технологии музейного дела, поисковая деятельность (65,5 %), «равный обучает равного» (41,2 %), иные технологии волонтерской деятельности (33,9 %). То, что современные информационные технологии находят применение в деятельности организаций ОО «БРСМ», отметило 18,9 % учащихся, а технология коллективного творчества – 10,0 % учащихся.

Индивидуализация социальной активности, проявление интереса к формам, методам и технологиям деятельности в соответствии с индивидуальными потребностями у учащихся, членов ОО «БРСМ», связана с особенностями взросления и социального времени. Связь участия в ОО «БРСМ» и личных достижений стимулирует социальную активность. Более трети (35,5 %) учащихся считают, что их работа в первичной организации ОО «БРСМ» помогает учебе, 42,9 % – что она учит взаимодействию с другими людьми, 40,3 % – что она способствует укреплению авторитета у педагогов. Авторитету товарищей по учебе она способствует почти в два раза меньше. Рост авторитета у товарищей по учебе в связи со своим участием в ОО «БРСМ» отметило 23,5 % учащихся. Самое большое количество учащихся (82,0 %) ценят свое участие в ОО «БРСМ» за возможность освоения нового: новых форм, методов, дел.

Ценностно-мотивационные основы участия в общественной работе в первичной организации ОО «БРСМ» (в отличие мотивов индивидуальной «пользы») смещены в сторону практически одинаковой значимости внешней мотивации («требуют») (43,9 %) или «одобряет классный руководитель, куратор» (19,1 %) и мотивации общей пользы («совершать нужные людям дела») (29,1 %) и ответственности (36,0 %). То, что общественная активность в организации доставляет удовольствие («нравится»), отметили четверть (25,2 %) опрошенных.

С точки зрения педагогов, доминирующей мотивацией деятельности учащихся в первичной организации ОО «БРСМ» является поиск дружеского общения, друзей (96,4 %) и позитивное эмоциональное восприятие процесса деятельности («нравится», доставляет удовольствие) (60,3 %). Распространен, по мнению пе-

дагогов, среди членов ОО «БРСМ» также мотив прагматической выгоды (52,3 %) и сопутствующие ему мотивы.

Таким образом, педагоги и учащиеся по-разному оценивают мотивацию работы в ОО «БРСМ». Но считать высказанные учащимися мотивы, более адекватно отражающие мотивацию, необоснованно. Педагоги могут дать более адекватную оценку некоторым мотивам. Хочется отметить, что близость оценки мотивации в обеих группах респондентов можно отметить в превышении значимости индивидуальных мотивов деятельности над коллективными. Это говорит о том, что перспективы вовлечения учащихся в ОО «БРСМ» и активной их работы связаны с выявлением индивидуальных ожиданий и предложением деятельности, связанной с индивидуальными предпочтениями.

Как было отмечено, коммуникация занимает особое место в деятельности первичной организации ОО «БРСМ». Характеристики внутренней и внешней коммуникации в первичной организации ОО «БРСМ» учащиеся оценили достаточно высоко. Среди них доверие к избранному лидеру выразило 65,1 % членов первичных организаций ОО «БРСМ», доверительные отношения с педагогами, которые поддерживают деятельность организации, – 65,3 %, успешное разрешение конфликтов – 70,1 %. Вместе с тем возникает вопрос: почему более трети (34,9 %) членов организации не выразили доверие избранному лидеру, а на подчинение дисциплине в организации указали 38,9 %.

Коммуникация, характеристики самоуправления, в том числе лидерство в первичной организации ОО «БРСМ», тесно связаны. В основе самоуправления в организации, основанной на выборе каждого и коллективном принятии решения, лежит принцип демократического централизма. В целом следует сказать, что педагоги оценивают характеристики самоуправления в первичной организации ОО «БРСМ» выше, чем сами учащиеся, что видно из таблицы 2.

Таблица 2. Характеристики взаимодействия и управления в первичных организациях ОО «БРСМ» (%)

Характеристики самоуправления	На основании опроса учащихся, членов организации	На основании опроса педагогов, поддерживающих организацию
Коллективный характер принятия решений	40,1	92,6
Отсутствие подавления при высказывании мнения	53,8	86,6
Наличие ролевой идентичности и идентичности со своей организацией	48,9	59,1
Распределение поручений и ответственности с учетом интересов и желания	29,9	42,9
Взаимная поддержка, взаимопомощь	25,6	53,9
Взаимная ответственность	23,9	50,1
Отсутствие давления, принуждения к выполнению работы	35,1	48,1

Есть отличия у педагогов и учащихся в отношении к лидерским качествам секретаря первичной организации ОО «БРСМ», восприятию «идеального лидера». Лидер организации для учащихся – это молодой человек, обладающий организаторскими способностями, который прислушивается к мнению других, не подавляет других, ответственный, честный, принципиальный, *умеющий отстаивать интересы и инициативы членов* ОО «БРСМ», вызывающий абсолютное доверие у членов организации (к нему можно обратиться всегда с любой проблемой или вопросом). Также очень значимым для учащихся является искренняя вера лидера в цели и идеалы организации, *способность «заражать» ими других*. Желательными качествами является хорошая успеваемость и «деловые» качества (умения «выстраивать отношения» с администрацией и

педагогами), внешняя привлекательность лидера не очень важна для учащихся.

В целом деятельность первичных организаций ОО «БРСМ» в учреждениях образования педагоги оценивают достаточно высоко. Есть некоторые отличия в оценке деятельности первичной организации ОО «БРСМ» у педагогов и учащихся, ее значимости для молодых людей, понимания лидерства и деловой коммуникации. У первичных организаций ОО «БРСМ» в учреждениях образования есть резервы развития социальной активности учащихся: создание условий для развития творческого потенциала членов ОО «БРСМ», предоставление членам организации возможности путем содействия инициативам, прямых поручений активнее приносить пользу своим поселкам, регионам, учреждениям образования; поиск форм солидарности, обеспечение более тесной связи участия в деятельности ОО «БРСМ» и учебной деятельности через развитие инновационных форм и методов работы (проектной деятельности в сфере музейного дела, краеведения; участия в деятельности научных обществ учащихся, в том числе участие в их организации; продвижение новых технологий в организации деятельности, участие в интеллектуальных конкурсах, фестивалях, организации «образовательных путешествий» и др.).

Резервы развития первичных организаций ОО «БРСМ» лежат в освоении новых технологий и расширении сферы социальной активности, обеспечении связи социальной активности и социального продвижения, учебы, освоения новых, современных навыков (блогинга, медиации, коучинга); развитии и поддержке у учащихся способности принимать важные самостоятельные решения в ситуациях, связанных с общественной деятельностью.

Первичные организации ОО «БРСМ» по своему замыслу являются школой социальной активности молодежи. Условиями для ее развития должны быть инновационность форм и методов работы, ориентация на результативность деятельности, под которой понимаются как результаты для общества, так и результаты для индивида. У молодого человека интерес к деятельности в ОО «БРСМ» больше связан с содержанием и результатом деятельности, а не формами работы и общением со сверстниками.

Анализ результатов опроса учащихся, членов ОО «БРСМ», показал, что, разделяя цели организации, они не очень готовы их продвигать и отстаивать среди сверстников, а также поддерживать среди них имидж своей первичной организации и ОО «БРСМ» в целом. В педагогической поддержке нуждается качество молодых людей, которое в обобщенном виде можно рассмотреть как «солидарность» – стремление проявлять инициативу *совместно* с другими и отвечать за общий результат, *разделять ответственность*.

Анализ результатов исследования показал, что осуществляется процесс формирования и развития ценностно-смысловых основ социальной активности у членов ОО «БРСМ» в учреждениях образования. Это процесс становления «взрослой» активности, он нуждается в специфической поддержке: выявлении и обсуждении интересов учащихся, влияющих на их активность, помощь в формировании личных смыслов социальной активности в рядах ОО «БРСМ».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зальгина, Н. А. Ценностные основы социальной активности учащейся молодежи в современном обществе / Н. А. Зальгина // Интеллектуальная культура Беларуси: духовно-нравственные традиции и тенденции инновационного развития : материалы V Междунар. науч. конф. (19–20 ноября 2020 г., г. Минск). В 3 т. Т. 2 / Ин-т философии НАН Беларуси ; редкол. А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск : Четыре четверти, 2020. – 455 с. – 132 – 135.
2. Зальгина, Н. А. Формирование ключевых личностных компетенций учащихся в дополнительном образовании детей и молодежи / Н. А. Зальгина // Междунар. науч.-практ. конф. «Дополнительное образование детей и молодежи – педагогика достижения успеха» (Минск, 15 окт. 2020, Минск. гос. дворец детей и молодежи) – Минск : БГУ, 2021. С. 119 – 121.
3. Креативные ресурсы работы с молодежью : учеб.-метод. пособие / под науч. ред. д-ра филос. наук. проф. В. В. Познякова. – Минск : РИВШ, 2017. – 296 с.

Материал поступил в редколлегию 29.11.2021.

N. A. ZALYGINA,
Head of the Department of Content and Methods of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

FACTORS OF EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL SUPPORT
OF PRIMARY ORGANIZATIONS OF THE PUBLIC
ASSOCIATION «BELARUSIAN REPUBLICAN YOUTH UNION»
IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary

The article discusses the factors of increasing of the social activity of students in the primary organizations of the public association "BRSM" in institutions of general secondary education, the conditions for achieving results in formation of the personality of the members of the organizations, the directions of pedagogical support activities.

Keywords: social activity, self-government, leadership, motivation for participation, communication in a youth organization, individualization of social activity.

УДК 378.046.4

Н. И. ЗАПРУДСКИЙ,

профессор кафедры педагогики и менеджмента образования,
кандидат педагогических наук, доцент

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматривается креативность как актуальная компетенция современного педагога и готовность учителей к осуществлению практики развития творческих способностей учащихся, а также приведены результаты анализа представленности темы развития креативности в содержании повышения квалификации учителей в учреждениях дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативность, креативная компетентность педагога, креативные умения, социологическое исследование, дефициты креативности, повышение квалификации.

Креативность как компетенция становится все более востребованной по мере того, как простой обыденный труд все более широко выполняется роботами. Человек уделяет больше времени сложным задачам по созданию новых технологий, продуктов, развлечений. Нестандартные ситуации, быстро меняющаяся окружающая среда требуют соответствующих креативных решений.

Современные модели компетентности, как правило, содержат креативность как одну из ключевых компетенций. Это мы видим, например, в модели «4К», в которую, наряду с креативностью, включены критическое мышление, коммуникативность и кооперативность [2]. В процессе работы Всемирного экономического форума в Давосе определен набор компетенций современного человека, которые востребованы на рынке труда: решение сложных проблем, **креативность**, управление людьми, взаимодействие с другими, эмо-

циональный интеллект, оценка и принятие решений, ориентация на сервис, ведение переговоров, когнитивная гибкость [3].

Креативная компетентность является важной составляющей функциональной грамотности современного человека. Она представляет собой комплекс способностей быстро адаптироваться к условиям жизнедеятельности и в них успешно функционировать; проявляется в процессе генерирования человеком новых идей, создания им новых материальных и нематериальных, обладающих ценностью продуктов.

В научной литературе есть много достаточно близких определений креативности:

- способность человека отказываться от стереотипных способов мышления (Д. Симпсон);
- способность к творчеству, к преобразованию информации при отказе от стереотипных способов мышления (Е. П. Ильин);
- способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта (Э. Фромм);
- созидательный источник творческой зрелости (Н. Ф. Вишнякова);
- способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Это способность осознавать новое в жизни, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер (Ф. Баррон и Д. Харрингтон);
- способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности (М. А. Холодная);
- просто создание связей между вещами. Когда творческих людей спрашивают, как они что-то сделали, они чувствуют себя немного виноватыми, потому что они не сделали ничего на самом деле, а просто заметили. Это становится им понятно со временем. Они смогли связать разные кусочки своего опыта и синтезировать что-то новое. Это происходит потому, что они пережили и увидели больше, чем другие, или потому, что они больше об этом размышляют (С. Джобс);

- способность порождать новые идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро решать проблемные ситуации (В. Г. Рындак).

Таким образом, при описании феномена креативности практически во всех определениях подчеркивается такая важная отличительная черта, как способность выйти за рамки заданной ситуации. То есть креативность – это открытость к новому жизненному опыту, независимость, гибкость, динамичность, оригинальность, самобытность личности и способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации и продуктивно действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, где отсутствуют заранее известные алгоритмы, гарантированно ведущие к успеху [1]. Креативность учителя проявляется в его поведении, в демонстрации им творческого отношения к своей деятельности, во владении методами и средствами развития творческих способностей учащихся.

На важность задачи развития творческих способностей учащихся указывают пояснительные записки к учебным программам. В Стандартах общего среднего образования она обозначена как одна из актуальных метапредметных компетенций. Там же определены методологические подходы, на которых должен строиться образовательный процесс, в частности компетентностный, который рассматривает креативные умения в качестве компонента содержания общего среднего образования.

К числу креативных умений принято относить: богатство мысли (количество новых идей в единицу времени), гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую), оригинальность (способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых), любознательность (повышенная чувствительность к проблемам, не вызывающим интереса у других), способность к разработке гипотез, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции). К характеристикам творческого мышления относятся: пластичность, подвижность, оригинальность; качества личности

(открытость новому опыту, толерантность по отношению к неопределенности, открытость ума, независимость, склонность к риску).

Перечисленные способности в большей или меньшей мере планируется проверять у 15-летних школьников в процессе исследования PISA-2022.

Важный аспект обсуждаемой проблемы – это диагностика и выявление наличного уровня креативной компетентности учителей, уровень владения ими методиками и средствами развития творческих способностей у учащихся. Ее важность обусловлена выведенной из практики закономерностью: творческого учащегося может воспитать лишь творческий учитель.

Рассмотрим результаты социологического исследования, выполненного отделом социологии Академии последипломого образования [4]. Это исследование не было направлено исключительно на оценку владения педагогами креативной компетентностью. Однако анализ его результатов позволяет сделать выводы об отдельных аспектах педагогического профессионализма, связанных с уровнями креативности учителей и владения ими соответствующими педагогическими умениями.

Методика изучения профессиональной компетентности педагогов предполагала:

- анализ и оценку педагогического профессионализма респондентов (на основе мнений опрошенных – и внешних экспертов, и самих педагогов);
- самооценку педагогического профессионализма как источника сведений о проблемах и затруднениях, возникающих в педагогической деятельности;
- экспертную оценку педагогического профессионализма руководителями учреждений образования.

Выявлено, что умение педагогов руководствоваться компетентностным подходом оценено ими в 82 %. Данное умение предполагает планирование учебных занятий и организацию деятельности учащихся с целевыми ориентирами на овладение учащимися актуальными познавательными и социальными компетенциями. То есть слушатели и эксперты полагают, что учителя технологически способны обеспечить их формирование и развитие у учащихся.

Известно, что овладение той или иной деятельностью возможно лишь в процессе деятельности обучающихся, то есть творчеству – в процессе творческой деятельности. В этой связи актуализируется важность применения на учебных занятиях активных и интерактивных методов обучения.

В процессе исследования «...в общей совокупности (100 %) ответивших на вопрос «Оцените уровень владения педагогами активными формами и методами обучения» мнения респондентов распределились следующим образом:

- «высоко» – 22 % (индекс 5);
- «выше среднего» – 34 % (индекс 4);
- «средне» – 32 % (индекс 3);
- «ниже среднего» – 8 % (индекс 2);
- «низко» – 4 % (индекс 1)».

При этом экспертная оценка оказалась на 10 пунктов ниже самооценки. Учителя городских школ в среднем на 5 пунктов лучше владеют активными методами обучения.

Исследованием установлено, что педагоги в большей степени владеют игровыми, а также информационно-коммуникационными технологиями (80–85 %), на втором месте по уровню владения – исследовательская и проектная технология, технология развития критического мышления, активной оценки (70–75 %), на третьем месте – кооперативное обучение, перевернутое обучение и дополненная реальность (60–65 %). Таким образом, установлено, что далеко не все педагоги, которые эффективно «работают» на развитие творческих способностей учащихся, в достаточной степени владеют исследовательским, проектным, кооперативным обучением, технологией критического мышления, которые эффективно «работают» на развитие творческих способностей учащихся.

При этом часто оказывалось: в чем педагоги себя считают успешными, в том же они указали на свою недостаточную компетентность. Это, вероятно, можно объяснить и завышенной самооценкой, и недостаточной осведомленностью о современных технологиях, и тем, что, владея какой-то технологией, они понимают, что есть еще дефициты в умении ее успешно применять.

Опубликованы результаты эмпирического исследования креативности педагогов российских школ, которое было проведено

Я. А. Елкиной [5]. Она применила тест Н. Ф. Вишняковой [6], в котором учителя сами оценивали свою реальную (какая она есть теперь) и идеальную степень (какой, по их мнению, она должна быть) выраженности следующих креативных качеств: 1) творческое мышление, 2) любознательность, 3) оригинальность, 4) воображение, 5) интуиция, 6) эмоциональность, эмпатия, 7) чувство юмора, 8) творческое отношение к профессии.

Как оказалось, у учителей наименее выражены такие качества, как оригинальность и интуиция, что, предполагается, связано с жесткими требованиями школьных программ, сформировавшимися стереотипами, недостатком ресурсов для создания и реализации новых идей. Отмечая желаемые (идеальные) позиции, педагоги наиболее высоко оценили эмпатию, эмоциональность, творческое мышление, воображение и творческое отношение к профессии. Именно эти качества, по мнению учителей, необходимы в профессиональной деятельности и определяют эффективность организации образовательного процесса.

Таким образом, исследованиями установлено, что педагоги обладают определенным багажом креативных способностей, умений по формированию и развитию творческих способностей у учащихся. Вместе с тем обнаруживаются дефициты в готовности успешно осуществлять соответствующую профессиональную деятельность.

Обратимся к вопросу представленности проблемы формирования у учителей креативной компетентности в планах повышения квалификации учреждений дополнительного образования, находящихся в открытом доступе – на сайтах этих учреждений. В левую колонку таблицы включены избранные ими направления повышения квалификации, которые с некоей вероятностью способствуют восполнению у педагогов «креативных дефицитов».

Представленность креативного аспекта содержания в планах ПК слушателей учреждений дополнительного образования

ИРО	Брест	Витебск	Гомель	Гродно	Мин. обл.	Могилев	Минск
1. ПК на основе компетентностного подхода	25	2	95	4	20	9	5
2. В названиях курсов обозначено: «Современные подходы...»	2	8	7	1	12	8	7
3. ТРИЗ	2		1				
4. Исследовательская и проектная деятельность учащихся			1	7	4	7	3
5. Развитие творческих способностей учащихся			1		6	1	3
6. Подготовка к олимпиадам, конкурсам	1	1	2				6
7. Читательская грамотность			1				1
8. Развитие игровой компетентности учителя		2	1		3		
9. Использование технологий и методов активного обучения		4		6	4		4
10. STEM, робототехника		1			2		
11. Управление творческим развитием педагогов		1				3	4

Анализ таблицы позволяет сделать следующие выводы:

- в системе дополнительного образования педагогов многие темы повышения квалификации, судя по их названию, предполагают обучение слушателей методикам реализации в образовательном процессе компетентностного подхода. Можно предположить, что, по крайней мере, часть из них касается развития творческих способностей учащихся как одной из самых актуальных компетенций;
- во всех институтах запланировано и проводится ПК по темам, в названии которых фигурируют понятия «актуальные подходы», «дидактические подходы», «современные подходы». Вероятно, в числе других рассматриваются и те из них (а также соответствующие принципы и методики), которые «работают» на креативность учителя и учащихся;
- сравнительно немного тем повышения квалификации, которые предназначены для изучения современных эффективных технологий. При этом, судя по их названию, во время обучения слушатели знакомятся с несколькими технологиями. Глагол «знакомятся» здесь вполне уместен, поскольку их основательное освоение до уровня осознанной компетентности в таком случае невозможно: несколько часов учебных занятий не могут обеспечить владение на должном уровне соответствующими изучаемой технологией дидактическими и методическими умениями;
- единичные темы повышения квалификации (позиции в таблице 3, 4, 7, 10) носят тематический характер, то есть предназначены для овладения слушателями конкретными технологиями, содержащими значимый потенциал для развития креативности учащихся;
- предусмотрены темы развития креативности учащихся (позиция 5) только для учителей таких учебных предметов, как декоративно-прикладное искусство, музыка и др. Между тем в рамках каждого учебного предмета есть возможность развивать креативность учеников;
- совсем незначительна доля курсов, направленных на творческое развитие самих педагогов.

Таким образом, в планах повышения квалификации педагогов в ИРО проблема развития их креативности отражена в недостаточной степени. Фрагментарное обращение к данному вопросу, например при рассмотрении компетентностного подхода, с неиз-

бежностью ведет к применению исключительно словесных методов обучения, что не обеспечивает освоение учителями креативных практик. Почти не обнаруживается целевое повышение квалификации, предназначенное для овладения учителями технологиями, применение которых напрямую обеспечивает развитие креативности как учащихся, так и самих педагогов. К числу таких технологий по праву относят технологии проектного и исследовательского обучения, кооперативное обучение, перевернутое (смешанное) обучение, активную оценку (формирующее оценивание), игровые технологии, дебаты и др. (При этом не исключено, что перечисленные технологии фрагментарно включаются в соответствующие программы ПК.)

В таблицу не включены данные по Академии последипломного образования, поскольку значительный контингент слушателей – руководители УО, деятельность которых из-за ее полифункциональности предполагает рассмотрение на учебных занятиях широкого спектра профессионально-значимых вопросов. В программах повышения квалификации руководителей УО занятия по теме креативности не планируются из-за ограниченности времени (одна учебная неделя). Разве что в рамках темы компетентностного подхода преподаватель обращается к креативности как к одной из важнейших компетенций.

Отчасти проявлено стремление методистов, курирующих предметные области, к изучению слушателями темы развития творческих способностей учащихся, поскольку отдельные программы содержат в их названии упоминание о компетентностном подходе и метапредметных компетенциях, которые могут предполагать обращение к креативности.

Вместе с тем в планировании ПК в системе дополнительного образования педагогических работников есть примеры целевого повышения квалификации: в планах ПК АПО и Минского городского ИРО широко представлено целевое повышение квалификации по информационно-компьютерным технологиям, умелое применение которых на учебных занятиях создает предпосылки для развития креативности учащихся.

Показателен пример проведения специальных, целевых узконаправленных курсов кафедрой педагогики и менеджмента обра-

зования АПО. Это ежегодное повышение квалификации учителей и методистов на базе Ольховской средней школы. Они отличаются узкой направленностью – на овладение участниками конкретной образовательной технологией. При этом такой, которая содержит большой креативный потенциал. Например, в последнее десятилетие проводилось ПК по следующим темам:

2010 – Технология активной оценки.

2011 – Организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

2012 – Теория и практика проблемного обучения.

2013 – Теория и практика обобщения опыта педагогической деятельности.

2014 – Современные электронные средства обучения.

2015 – Формирование медиаграмотности педагогов и учащихся. Перевернутое обучение.

2016 – Современные методы и средства оценки качества образования учащихся в учреждениях общего среднего образования.

2017 – Методическая работа в школе как механизм профессионального развития учителей.

2018 – Дидактические задания как основное средство организации познавательной деятельности учащихся. (Дистанционно-очный формат.)

2019 – Проектное обучение как механизм обеспечения качества образования учащихся. (Дистанционно-очный формат.)

2021 – Креативность учителя как условие развития творческих способностей учащихся. (Дистанционно-очный формат.)

ПК 2021 года, как видим, адресно направлено на развитие креативности и педагогов, и учащихся. Особая ценность данного ПК заключается в том, что оно организуется в соответствии со следующими принципами: самоопределения слушателей; опоры на их субъектный опыт; учим тому, с помощью чего учим; кооперации, творческой продуктивности, сочетания обучения с отдыхом и др.

В Академии последиplomного образования значительный вклад в развитие креативности педагогов, в вооружение их методами и средствами развития творческих способностей учащихся вносит Центр профессионального развития и инновационного об-

разования. Этот центр проводит обучающие семинары и курсы в ответ на вызовы времени, на потребности практики:

- Формирование читательской грамотности учащихся I и II ступеней образования (подготовка к PISA);
- Формирование естественнонаучной грамотности учащихся на основе компетентностного подхода (подготовка к PISA);
- Формирование математической и финансовой грамотности на основе компетентностного подхода (подготовка к PISA);
- Развитие критического мышления учащихся: от знаний к компетентности;
- Перевернутый урок: проектирование и проведение;
- Осуществление контрольно-оценочной деятельности учащихся в современных условиях: эффективные педагогические стратегии;
- Перевернутое обучение и образовательные сервисы для его методической поддержки;
- Формирование мотивационной основы профессионального самоопределения обучающихся в условиях профильного обучения;
- Подготовка учащихся к олимпиадам и научно-практическим конференциям: по биологии, математике, информатике, физике, белорусскому языку и литературе, английскому языку, русскому языку и литературе;
- Организация исследовательской деятельности младших школьников;
- Педагогические технологии в инклюзивном образовании и др.

Названные темы находятся в контексте инновационных образовательных практик. Они в значительной степени обеспечивают повышение творческих способностей учителей и учащихся.

Таким образом, в ходе исследования нами было рассмотрено понятие креативности, представляющее собой сумму творческих способностей; осуществлен анализ исследований актуальных уровней креативности учителей, который свидетельствует об имеющихся «креативных дефицитах» в их подготовке; изучено содержание повышения квалификации в институтах развития образования и в АПО на предмет представленности в них вопросов развития креативности педагогов и вооруженности их соответствующими методами и средствами обучения. Результаты исследова-

дования демонстрируют актуальность задачи содержательного наполнения программ повышения квалификации педагогических работников креативным контекстом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – С. 171.
2. Пинская, М. А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рек. / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
3. Лошкарева, Е. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева [и др.]. – Режим доступа: https://futuref.org/futureskills_ru. – Дата доступа: 02.06.2021.
4. Профессиональная компетентность педагогических работников Республики Беларусь / Информационно-аналитические материалы по результатам социологического исследования. – Минск : Акад. последиплом. образования, 2021.
5. Елкина, Я. А. Результаты эмпирического исследования креативности учителей средней школы [Электронный ресурс] / Я. А. Елкина – Режим доступа: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1500898116>. – Дата доступа: 02.06.2021.
6. Вишнякова, Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : дис. ... д-ра психол. наук / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996.
7. Запрудскі, М. І. Аб развіцці крэатыўнасці вучняў у летніку «Альхоўка – 2021» / М. І. Запрудскі // Фізіка. – 2021. – № 4. – С. 4–8.

Материал поступил в редколлегию 06.12. 2021.

N. I. ZAPRUDSKY,
Professor of the Department of Pedagogy and Education Management,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF CREATIVE
COMPETENCE OF TEACHING STAFF IN THE PROCESS
OF QUALIFICATION IMPROVEMENT

Summary

The article examines creativity as a relevant competence of a modern teacher and teachers' readiness to develop their students' creative abilities. The article also presents the results of the study and analysis of the presentation of the issue of creativity development in the content of teacher training in institutions of additional pedagogical education.

Keywords: functional literacy, creativity, creative competence of a teacher, creative skills, sociological research, creativity deficits, professional development.

УДК 316.6

В. О. КОНДРАШОВА,

заместитель декана

факультета профессионального развития специалистов образования

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

СТИЛЬ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ИНФАНТИЛИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема инфантилизации ребенка в семье. Описываются причины ее возникновения в зависимости от стиля отношений родителей с ребенком, а также рассматриваются возможные пути профилактики возникновения инфантилизации.

Ключевые слова: инфантилизация, социально компетентное поведение, родительские установки, стиль отношений.

Успех семейного воспитания – это ребенок, который вырос и стал личностью, способной справляться с жизненными трудностями, выстраивать отношения с другими людьми, зная свои возможности и готовой эти возможности реализовывать. Каждый родитель желает видеть своего ребенка счастливым, благополучным, социально адаптированным. Бесспорно, родители стремятся воспитать успешного, самодостаточного, самостоятельного человека, но не всегда знают, как этого достичь, как помочь ребенку реализовать себя. Часто родители не в состоянии правильно оценить все его поступки и желания.

В современном обществе проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность и является одной из важных составляющих в области государственной семейной политики.

Очевидно, что детско-родительские отношения напрямую влияют на развитие ребенка. Специфика родительской позиции заключается в ее двойственности и противоречивости: с одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь с ребенком, с

другой – объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения. Наличие этих противоположностей характерно не только для родительского отношения, но и для межличностной коммуникации.

Своеобразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается в максимальной выраженности и напряженности выше обозначенных моментов. Ответственное отношение к будущему ребенка порождает оценочную позицию родителей, обостряя контроль над его действиями, превращая ребенка в объект воспитания.

Формирование и воспитание у ребенка уверенности в себе и своих силах, позитивного отношения к себе и окружающему миру связаны с формированием всех сторон личности и прежде всего – с развитием эмоциональной сферы. В противном случае отрицательные эмоциональные переживания тормозят и искажают нормальный ход психического развития маленькой личности. Важно, чтобы родители относились к ребенку как к достойному существу, воспитывали в нем чувство собственной значимости и формировали социальную компетентность.

Социально компетентное поведение обеспечивает адекватное отношение ребенка к позитивным и негативным явлениям и ситуациям окружающей его действительности. К компонентам социально компетентного поведения можно отнести: умение в нужный момент сказать нет, правильно формулировать свои желания и требования, выражать позитивные и негативные чувства, а также владение навыками эффективного общения. Социально компетентное поведение характеризуется следующими факторами: проявлением воли; способностями принимать собственное решение и нести ответственность за него, прогнозировать последствия ситуаций и своего поведения; выбором рационально обоснованного поведения; контролем своего состояния; умением преодолевать социальный страх в общении с другими и т. д. Отсутствие социальной компетентности ведет к *инфантилизации*.

Инфантилизация рассматривается как состояние ребенка более старшего возраста, который по каким-либо причинам все еще демон-

стрирует когнитивные и эмоционально-поведенческие характеристики, свойственные более младшему возрасту. Это регрессивное поведение, наблюдаемое в старшем возрасте, характерное для детей более младшего возраста [4, с. 326]. Инфантилизм – термин, заимствованный из медицины и означающий замедленное развитие организма, определяющее задержку созревания личности [2, с. 261].

Характерные черты инфантилизации – это отсутствие самостоятельности у детей, их незрелость, ожидание помощи со стороны, неумение решать свои проблемы, добиваться целей. Сами же родители порой мешают проявлению элементарной самостоятельности, не замечая этого. Как следствие, формирование зависимости ребенка от родителей.

Причинами инфантилизации могут являться:

- **чрезмерная опека**, возникающая в семье из-за боязни или недоверия к обществу и всему окружающему миру. Ребенка пытаются оградить от всего, «завернуть в кокон». Он не знает опасности, не умеет преодолевать трудности, а по мере взросления уже не хочет. В итоге – вырастает приспособленцем, иждивенцем, что становится удобной жизненной позицией в борьбе за личный комфорт. Чрезмерная опека – это не только доминирующий тип общения или стиль воспитания, но и нарушение формирования детской субкультуры;

- **завышенные требования к ребенку**, неоправданные ожидания родителей в вопросе формирования сильной личности;

- **отсутствие детской игры**, развивающей важные качества личности: самостоятельность, быстроту реакции, ловкость, находчивость, ответственность, умение принимать решение. Детские игры, шалости и проделки важны в детской субкультуре. Они помогают преодолевать страх, учат ответственности за свои поступки, что способствует познанию мира взрослых. Отсутствие игры замедляет развитие у ребенка перечисленных выше качеств;

- **отсутствие трудовых поручений**, посильных ребенку. Ему необходимо дать возможность и умело подвести к тому, чтобы он захотел помогать взрослому, сам осознал необходимость заботиться о ближнем, а не по приказу. Избыток комфорта, тепличные условия быта ребенка обуславливают позднее социальное взросление, которое впоследствии затягивается, в результате чего у

личности закрепляется привычка пребывания в перманентном маргинальном положении в обществе.

Любой родитель использует тот или иной стиль отношения к детям, неосознанно направляемый его личностными характеристиками. Разница состоит лишь в том, что совокупность черт характера одного родителя приводит к правильному взаимодействию с ребенком и оказывает на растущую личность положительное воздействие, а у другого родителя доминируют такие черты, которые ведут к неприемлемому с точки зрения психологии и педагогики стилю воспитания и отрицательно сказываются на формировании личности ребенка.

Существуют различные стили отношения родителя к ребенку. Они представлены в табл. 1.

Таблица 1. Стили отношения родителя к ребенку

Стиль отношения родителя к ребенку	Проявление стиля
Конформный стиль	Нечестен, хвастлив, хитер, изворотлив по отношению к ребенку. У него отсутствует чуткость к ребенку. Стремится извлечь личную выгоду в общении с ребенком. Он скуп, жаден. Требователен только к ребенку, но не к самому себе. Для него характерны равнодушие, только внешняя вежливость, властолюбие, безразличие к безнравственным поступкам ребенка, недобросовестность в вопросах воспитания
Состязательный стиль	Ищет в действиях ребенка необычное, выдающееся, отличительное от других детей. В случае успеха ребенок может быть вознагражден как восторженными эпитетами, так и материально. Учит не сдавать завоеванных позиций. Такого родителя мало волнуют человеческие качества ребенка, главное, как ребенок выглядит в обще-

Продолжение таблицы 1

	<p>стве. К моральным нормам обращается лишь для того, чтобы комфортно чувствовать себя среди людей и по возможности выгодно выделяться. Следит за интеллектуальным развитием детей, приучая не к глубоким размышлениям, а к демонстрации умственных возможностей, поиску момента для их проявления</p>
Доминирующий стиль	<p>Самоуверенный, высокомерный в общении с ребенком, эгоистичный по отношению к нему. Преувеличивает свои возможности, демонстрирует свое превосходство над ребенком, безразличен к интересам ребенка, сосредоточен на собственной защите, не замечает слабостей малыша. Проявляет высокую двигательную активность во взаимодействии с ребенком, забывая о его возрастных возможностях. Такой родитель «всегда прав». Его не очень интересует мнение детей, потому что он – сам «взрослый и принимает решения сам»</p>
Рассудительный стиль	<p>Предоставляет ребенку полную свободу действий, чтобы тот путем проб и ошибок приобретал личный опыт. Считает, что можно обходиться без внешних стимулов активизации его познавательной деятельности. Взаимоотношения ровные и спокойные во всем. Четко следит за тем, чтобы никто не принижал достоинство ребенка. Каждый поступок ребенка обсуждает совместно с ним. Отсутствие наказания порождает у детей не страх, а желание не причинять вреда другим. Много беседует и отвечает на вопросы, поддерживает у ребенка стойкий интерес и любознательность, преподносит интересные факты для осмысления</p>

Продолжение таблицы 1

Сензитивный стиль	Чувствительный, добросовестный к своим родительским обязанностям, достаточно общительный с ребенком, доброжелательный и ответственный по отношению к нему. Проявляет искренний интерес ко всему, что касается деятельности ребенка, его здоровья и развития. Он всегда готов прийти на помощь ребенку, поиграть с ним, отложив важные дела. Всегда интересуется делами ребенка, его проблемами, настроением. Ему важно, как прошел сегодня день, что нового у ребенка. Ему свойственны родительский самоконтроль, уверенность в себе во взаимодействии с ребенком, в меньшей степени – тревожность и напряженность в случае неудач ребенка
Предупредительный стиль	Считает, что дети не должны действовать самостоятельно. Ребенок полностью лишен активной деятельности, он пассивен, его постоянно развлекают взрослые. Такое ограничение связано со страхом родителя за ребенка. Родители данного типа не наказывают детей, наоборот, испытывают перед ними чувство вины, если те капризничают. Безмерная любовь толкает такого родителя на самый изощренный путь постоянной опеки. Во взаимоотношениях родителя и ребенка господствуют вседозволенность и потакание. Прощает все детские шалости
Инфантильный стиль	Несамостоятельный, неспособный к принятию решений в воспитании ребенка. Действует лишь по чьему-либо указанию (педагога, психолога, врача и т. д.) в вопросах воспитания, равнодушен и холоден к проблемам ребенка, безразличен и безучастен к трудностям семьи и детей. Осторожен, сдержан в

Продолжение таблицы 1

	<p>действиях и словах в общении с ребенком, исполнителен при условии контроля со стороны старшего поколения (бабушек/дедушек), равнодушен к детским интересам и проблемам, безответствен по отношению к ребенку, не уверен в своих силах, неорганизован, безразличен к детской игре. Не замечает ребенка, не реагирует на просьбы малыша. Не обращает никакого внимания на капризы ребенка. Его не радуют успехи детей. Не считает нужным играть с ребенком, читать ему вслух и т. д.</p>
Контролирующий стиль	<p>Предоставляет ограниченную свободу действий ребенку и строго следит за тем, чтобы он не выходил за рамки родительских представлений. Часто наказывает детей за неправильное поведение; начиная с командно-приказного тона, переходит на крик, ставит их в угол, применяет физическое наказание или запреты на удовлетворение детских потребностей. Считает, что за один и тот же проступок мера наказания должна постоянно возрастать. Поощряет ребенка редко, в основном предъявляют к нему завышенные требования. Ребенок – мишень, вина всегда на нем</p>
Тревожный стиль	<p>Вспыльчив, нетерпелив по отношению к ребенку. Использует в общении с ребенком повышенный и раздраженный тон. Подозрителен и осторожен во взаимоотношениях как со взрослыми людьми, так и со своими детьми. Добросовестен, излишне требователен к детям. Не терпит детских шалостей. Имеет заниженную самооценку, не уверен в себе, чем формирует тревожность у ребенка. Стремится оказать помощь ребенку, не позволяя проявлять самостоятельность в выполнении детских трудовых поручений. Не дает возможности развить сюжет в процессе детской</p>

Продолжение таблицы 1

	игры. Сосредоточен на личной защите и собственном психологическом комфорте, защищает своих детей от «всего», излишне опекая их. Отрицательно и болезненно относится к критике, при этом критикует своего ребенка
Гармоничный стиль	В стиле воспитания родителя этого типа синтезируются все лучшие характеристики вышеперечисленных стилей

Мировая практика психологической помощи детям и их родителям показывает, что даже самые трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся восстановить благоприятный стиль общения в семье, главные черты которого определяются основными положениями гуманистической психологии. К. Роджерс назвал этот стиль личностно центрированным, т. е. сосредоточенным на личности другого человека.

Родительское отношение к ребенку формирует его психические особенности, что происходит в раннем возрасте и, как правило, бессознательно. Став взрослым, человек воспроизводит стиль воспитания как естественный [3].

Родители часто пытаются оградить своего ребенка не только от плохого, но и от всего вообще. Такая гиперопека в итоге портит жизнь всем членам семьи. Не следует забывать о том, что ребенок не собственность. Он отдельная личность. Задачи родителей заключаются в том, чтобы научить ребенка разграничивать хорошее и плохое, помочь, когда действительно необходима помощь, но не жить жизнью детей и не разрешать им жить жизнью родителей.

Дети, которых излишне опекают, могут оказаться беспомощными за пределами семьи. И в период детства, и в старшем возрасте такому человеку, скорее всего, нелегко будет проявлять инициативу, упорство и самостоятельность. Можно предположить, что в его характере будет преобладать пассивность и склонность к зависимым отношениям.

Эти негативные последствия можно минимизировать, если не ограждать постоянно ребенка от всевозможных трудностей, давать ему возможность самому решать возникающие проблемы. Это поможет ребенку учиться взаимодействию с социальным окружением.

Родителям необходимо учиться способам правильного общения с детьми, корректируя личностные качества, относящиеся главным образом к сфере «я». Родители должны обладать способностью видеть мир глазами ребенка и помнить о том, что это полноценная личность со своим характером, чувствами, желаниями и возможностями. Важно поощрять стремление ребенка к самостоятельности, помогать ему только в том, что он еще не умеет делать сам, прислушиваться к нему, присматриваться к особенностям его личности, внимательно наблюдать за его реакциями, поддерживать открытые отношения, но не забывать об уважительной дистанции. И любить его таким, какой он есть.

Так, мы считаем целесообразным в общении с детьми использовать такие слова и выражения, которые будут способствовать проявлению их самостоятельности:

- «Мы рады, что ты есть»;
- «Ты принадлежишь этому миру»;
- «Твои потребности важны для меня (для нас)»;
- «Мы рады, что ты – это ты»;
- «Ты растешь и приносишь нам радость»;
- «Ты можешь свободно выражать свои чувства»;
- «Мы любим тебя и заботимся о тебе»;
- «Можешь исследовать и экспериментировать, а мы будем поддерживать и защищать тебя»;
- «Ты можешь использовать все свои чувства, чтобы исследовать мир»;
- «Ты можешь заниматься чем-либо столько, сколько тебе нужно»;
- «Ты можешь интересоваться всем»;
- «Нам нравится, как ты проявляешь инициативу, растешь и учишься»;
- «Мы любим тебя и когда ты активен, и когда ты спокоен»;
- «Мы рады, что ты начинаешь думать сам».

В целях формирования эффективной родительской позиции, развития социально компетентного поведения ребенка и профилактики инфантилизации важным считаем проявление взрослыми умений общаться и взаимодействовать с ним на основе гармоничного сочетания контроля и заботливого отношения. Необходимо создать в семье условия для самовыражения ребенка, проявления им собственного «я», научить его принимать решения и нести ответственность за поступки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондрашенко, В. Т. Общая психотерапия / В. Т. Кондрашенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. – Минск : Высш. шк., 2007.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 976 с.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова [и др.] ; под ред. Е. Г. Симеевой. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
4. Reber, Arthur S. The Penguin Dictionary of Psychology / Arthur S. Reber. – 2nd ed. – 1995.

Материал поступил в редколлегию 24.11.2021.

V. O. KONDRASHOVA,
Deputy Dean of Faculty of Professional Development
of Specialists in Education

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

THE RELATION OF PARENTS TO CHILDREN STYLE AS A FACTOR OF PREVENTION OF THE INFANTILIZATION

Summary

The article deals with the problem of the infantilization of the pre-school child in the family. The causes depending on the style of parent-to-child relationship, as well as possible ways of prevention of the infantilization are described.

Keywords: infantile spontaneity, socially competent behavior, parental attitude, relation style.

УДК: 371.14

В. С. КУЛИК,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье представлены современные подходы к определению понятия «образовательная среда», охарактеризована уровневая структура образовательной среды и состав ее компонентов, выделены актуальные направления совершенствования образовательной среды в дополнительном образовании педагогических работников.

Ключевые слова: образовательная среда, уровень образовательной среды, компоненты образовательной среды, критерии качества образовательной среды, сетевая образовательная среда, гибридная образовательная среда, образовательная экосистема.

В достижении цели раскрытия личностно-профессионального потенциала педагогических работников важнейшее значение имеет образовательная среда как один из ключевых факторов развития личности. В условиях, когда обучение педагогов больше не сводится в основном к трансляции содержательных знаний, а стало рассматриваться как непрерывный (на протяжении всей жизни) активный и конструктивный процесс, который является проблемноориентированным, основанным на социальных условиях и обстоятельствах [1], факторы среды обретают решающее значение в обеспечении качества дополнительного образования педагогических работников (далее – ДОПР).

Эксперты сходятся во мнении, что эффективная образовательная среда должна:

- стимулировать социальное взаимодействие;
- быть инклюзивной и ориентированной на учащихся;
- отражать модели обучения;
- способствовать развитию сотрудничества [2].

В данном контексте системе дополнительного образования педагогических работников требуются новые виды образовательных

сред, позволяющих обеспечить эффективный обмен знаниями и навыками, развитие способностей обучающихся рассуждать и проявлять критичность, видеть межпредметную проблематику и практическое значение образования для жизни социума, организацию индивидуальной работы и решения задач в малых группах, стимулировать проявление педагогическими работниками инициативы, самостоятельности, ответственности.

Сегодня, говоря об образовательной среде, имеют в виду и архитектуру зданий, и предметно-пространственную организацию, и цифровые технологии, и современное оборудование, и методическую оснащенность, и характер взаимодействия обучающихся и обучаемых, и то, насколько в образовательном процессе используются социокультурные ресурсы района, города, страны, мира. Вместе с тем в научном сообществе до сих пор не существует единого мнения относительно содержания самого термина «образовательная среда».

Чаще всего в научных исследованиях образовательную среду представляют как естественное и искусственно созданное социокультурное окружение человека, включающее в себя учебное содержание и различные средства образования, обеспечивающие продуктивную деятельность обучающихся и благоприятные условия для этого [3]. В последнее время отдельно акцентируется внимание на цифровой составляющей – «образовательная среда состоит из физической и цифровой среды, в которой учащиеся выполняют свою деятельность, включая все инструменты, документы и другие артефакты, которые можно найти в этой среде» [4].

В рамках эколого-личностного средового подхода (Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин) образовательная среда понимается как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением [5].

О. Л. Жук определяет образовательную среду как «сложную интегративную систему, включающую совокупность всех социальных, материальных, организационно-педагогических и психологических условий и постоянно развивающихся взаимодействий всех участников образовательного процесса, направленных на

эффективное личностно-профессиональное развитие специалистов и их самореализацию» [6].

Такое понимание образовательной среды берет свои концептуальные основания в трудах Л. С. Выготского, определившего ключевое значение «социальной ситуации развития» для всей последующей жизни человека. Под социальной ситуацией развития ученый и его последователи понимали характер отношений человека с окружающим миром, а также совокупность элементов, которые влияют на эти отношения. Следовательно, окружающая среда становится для развивающейся личности и стимулом, и площадкой для освоения и интериоризации культурных норм и средств [2].

Наиболее широкую трактовку понятие «образовательная среда» (Learning Environment) получило в рамках международного исследования Innovative Learning Environments (ILE), проведенного Центром образовательных исследований и инноваций (CERI) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

В рамках данного исследования образовательная среда рассматривается как органичная целостная концепция, которая включает в себя как деятельность и результаты обучения, так и аспекты обучения: временной (образовательные активности требуют времени, которое должно быть определенным образом спланировано) и контекстуальный (контекст понимается не обязательно как внешние условия относительно обучающегося; сами обучающиеся формируют контекст обучения как переменный фактор среды – они участвуют в обучении уже с определенными социальными профилями, опытом, знаниями, ожиданиями и ценностями, сформированными в более широкой социальной среде, но проявляющимися непосредственно в образовательном процессе) [7].

Развитие цифровых и коммуникационных технологий, появление новых (негосударственных, в других секторах – например, IT) провайдеров образования взрослых (как формальных, так и неформальных), распространение сетевых механизмов взаимодействия в образовании ведет к изменению представлений о масштабе образовательной среды. Если ранее уровневая структура образовательной среды рассматривалась исключительно в социокультурном контексте (локальный уровень – учреждение образования, ближайшее окружение человека, семья; региональный уровень –

образовательная политика, культура, жизнедеятельность в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями страны или крупного региона; глобальный уровень – общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования и др. [8]), то сегодня речь идет о целенаправленном формировании разноуровневых образовательных сред и их интеграции. Так, в проекте ОЭСР (Innovative Learning Environments – ILE) выделяют три уровня образовательной среды [9]:

- микроуровень – учебные ресурсы и пространства, «ядро среды», организованные и локализованные, как правило, в рамках отдельной образовательной организации;

- мезоуровень, состоящий из множества объединений образовательных сред в сетях, сообществах и инициативах;

- метауровень как совокупность всех обучающих сред и связанных договоренностей, которые находятся в выбранных границах; взаимозависимая комбинация различных видов поставщиков образования и организаций, играющих разные роли в образовательном процессе, находящихся с обучающимися в различных отношениях в различные временные отрезки и в различных сочетаниях.

Направления совершенствования образовательной среды на организационном уровне (микроуровне)

Чтобы детализировать подходы к совершенствованию образовательной среды на организационном уровне, необходимо определиться с составом констатирующих ее компонентов. В рамках исследовательского проекта «Формирование современной образовательной среды», реализованного Московским городским педагогическим университетом совместно с Корпорацией «Российский учебник» при аналитической поддержке Всемирного банка, были сделаны выводы, что к основным компонентам современной образовательной среды следует отнести:

- физическое пространство и его обустройство (предметно-пространственный компонент);

- цифровое пространство и его обустройство (цифровая информационно-образовательная среда, включающая платформы управления учебно-методическими материалами, учебным процессом; ин-

формационно-управляющие системы; системы текущего и итогового оценивания и т. д.);

– характер взаимодействия между участниками образовательного процесса, обусловленный использованием пространств, материалов, оборудования;

– структурирование учебного расписания и регламентов работы образовательной организации (распределение времени дня и недели на различные виды деятельности с использованием пространств, материалов, оборудования; требования к содержанию и проведению учебных мероприятий, обязанностям и зонам ответственности участников образовательного процесса и т. д.) [2].

Опираясь на международный опыт в рамках средового подхода в педагогике, анализ проведенных исследований, оценки экспертов в сфере образования, в ходе исследования были выделены характеристики каждого из представленных компонентов, полагаемые как критерии качества современной образовательной среды.

Критерии качества физического пространства как компонента образовательной среды:

– *Доступность* – возможность обучающимся и преподавателям (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) пользоваться ресурсами внутри и вне здания образовательной организации; возможность использования ресурсов образовательной организации обучающимися по различным запросам (проектная работа, проведение исследований, поиск необходимой литературы); использование для образовательных целей всех помещений образовательной организации, включая библиотеку, административные кабинеты, столовую и т. д.

– *Трансформируемость* – возможность изменять пространства (зонировать) по объему и функциям, что предполагает инновационные планировки (отсутствие четких границ между аудиториями, холлами и рекреациями; коворкинги, открытые лаборатории); возможность организовать образовательный процесс в любом месте здания образовательной организации (например, в библиотеке организуются дискуссии); кластерный подход к организации пространства – объединение нескольких помещений и инфраструктурных единиц в специализированный пространственный блок,

обеспечивающий возможность достаточно автономного и целостного функционирования учебных групп.

– *Насыщенность оборудованием* – обеспеченность реализации учебных задач разнообразными типами (научно-техническим, интерфейсным, сетевым) современного оборудования, возможность обучающихся пользоваться этим оборудованием во время обучения.

– *Безопасность* – устранение непредвиденных для участников образовательного процесса рисков без ограничения их свободы, что предполагает наличие автоматизированных систем обеспечения безопасности, осуществление контроля за доступом в учреждение образования и перемещением обучающихся по зданию ненавязчиво, без ущемления прав личности.

– *Эстетичность* – оформление согласно задачам, которые решает этот элемент среды, комплексный подход к общему визуальному восприятию этого элемента во всей системе, минимализм и функциональность как основа дизайна среды [2].

Критерии качества цифрового пространства как компонента образовательной среды:

– *Доступность (повсеместность)* – возможность получить образовательные ресурсы, необходимые преподавателям и обучающимся, из любого места здания образовательной организации (аудитория, библиотека, холл, столовая), а также вне здания (открытый доступ к образовательным ресурсам через интернет-каналы с личных компьютеров и гаджетов), что предполагает наличие Wi-Fi-сети на всей территории учреждения образования, электронных библиотечных сервисов, работу сайта как полноценного образовательного ресурса и т. д.

– *Информационная насыщенность* – расширение образовательного пространства до глобальных масштабов, что предполагает наличие подписок на различные электронные базы данных (библиотеки, виртуальные музеи, каталоги больших данных исследований и проч.) и свободного доступа к ним как преподавателей, так и обучающихся.

– *Безопасность* – преподаватели и обучающиеся ограждены силами образовательной организации во время образовательного процесса от негативных явлений, существующих в современной цифровой среде [2].

Критерии качества взаимодействия участников образовательного процесса как компонента образовательной среды:

– *Партисипативность* – наличие возможности у всех заинтересованных сторон (администрации, профессорско-преподавательского состава, обучающихся, работодателей) принимать участие в принятии решений о деятельности образовательной организации, что предполагает наличие эффективных механизмов обратной связи, в рамках которых любой участник образовательного процесса может вносить предложения по совершенствованию функционирования организации в целом и организации образовательного процесса в частности.

– *Коллаборативность* – взаимодействие участников образовательных отношений, возможности (места) для коворкинга, активных коммуникаций и коллабораций в пространстве образовательной организации.

– *Безопасность* – психологический комфорт во взаимодействии всех участников образовательного процесса, здоровый психологический климат [2].

Критерии качества структуры образовательной программы (образовательного процесса) как компонента образовательной среды:

– *Гибкость* – в зависимости от текущих образовательных целей расписание может легко меняться. Непланируемые, но интересные и полезные образовательные возможности (например, встреча с посетившим образовательную организацию ученым) оперативно включаются в график учебных занятий; для полноценной реализации учебного проекта, проведения учебно-деловой игры, требующих неопределенного времени, создаются необходимые временные резервы; есть возможность изменять распределение учебных часов в реальном времени, если для освоения того или иного учебного содержания какой-либо учебной группе требуется по факту больше времени.

– *Интегративность (кластерность)* – организация проектной работы, при которой после знакомства с общим вводным теоретическим материалом обучающиеся распределяются по задачам в рамках общей темы, задействуя различные ресурсы одного пространственного кластера.

– *Индивидуализация* – возможность каждому обучающемуся проектировать и реализовывать собственный образовательный маршрут при сохранении целостности образовательного процесса [2].

Направления совершенствования образовательной среды на мезоуровне

Современная образовательная среда учреждения образования не может быть изолированной, она должна быть связана с разнообразными партнерами, сетями и профессиональными сообществами. Основной путь к поддержанию и увеличению эффективности образовательной среды – расширение ее границ на другие образовательные среды, которые взаимно выигрывают от такого расширения. Некоторые из возникающих сетевых отношений будут зависеть от технологий, позволяющих сотрудничать с другими на расстоянии, в то время как другие будут полагаться на прямые формы диалога и взаимодействия [7]. Благодаря современным коммуникационным технологиям, создание сетей выходит за рамки образовательной отрасли и национальные границы. Это способствует решению образовательных задач, которые по своей природе имеют интернациональный характер, – языковой обмен или межкультурный диалог, а также обеспечивает увеличение количества обучающихся, обогащает содержание образования и педагогический инструментарий благодаря совместному обучению и преподаванию во взаимодействии со структурами и субъектами других образовательных систем.

Современная образовательная среда, как отмечают Д. Левченко и Р. Д. Унайсарова, – это «распределенное в пространстве сообщество субъектов, заинтересованных в интегративном участии в информационной и научно-педагогической деятельности, обладающих техническими возможностями для такого участия и принимающих в ней активное участие» [10]. Таким образом, на мезоуровне образовательная среда может быть определена как *сетевая образовательная среда*.

В пределах сетевой образовательной среды могут различным образом органично сочетаться разные формы формального и неформального образования. С одной стороны, сетевая образовательная среда может целенаправленно создаваться, например, региональными органами управления образованием, и членство в

сети будет обязательным для подчиненной этим органам образовательной организации. С другой стороны, разные организации, структуры или сообщества могут объединяться добровольно. Могут существовать сугубо неформальные объединения или инициативы, в которых вообще не представлены формальные образовательные организации. Но чаще всего в сетевое взаимодействие вступают представители формального и неформального секторов образования, образуя «гибридный» состав субъектов сетевой образовательной среды.

Выделяют ряд моделей, описывающих механизмы функционирования сетевых образовательных сред:

- коалиция;
- профессиональное образовательное сообщество;
- ресурсный центр;
- образовательный кластер [9].

Коалиции (партнерства) представляют собой слабо формализованный и неустойчивый тип сетевого взаимодействия, ориентированный на решение ситуативных задач и потому подверженный частой смене состава его участников.

Коалиция имеет общие цели и задачи, которые определяются совместно, принимая во внимание различные интересы различных партнеров, поскольку партнерство – это договоренность о совместных действиях, которые принесут пользу всем партнерам и принесут результаты, которые не могут быть достигнуты одним из членов коалиции, работающим в одиночку. Общие цели и задачи способствуют приверженности коалиции, поскольку партнеры видят, что приоритеты коалиции актуальны для их собственной основной работы [11]. Отношения в коалиции предполагают равенство всех партнеров, признавая, что каждый из них имеет свой собственный опыт и вносит в общее дело свой уникальный вклад.

Профессиональное образовательное сообщество (Professional learning communitie – PLC) – это объединение педагогов и экспертов, нацеленное на решение возникающих в практике проблем и обоюдное саморазвитие с помощью налаженной системы коммуникации, совместной работы и построения системы знаний [12]. В рамках профессионального образовательного сообщества происходит процессе интенсивного осмысления учебной практики и же-

лаемых показателей учащихся, а также мониторинг результатов. Как отмечают М. А. Пинская и А. М. Михайлова, «это площадка командного обучения, оценки, планирования и рефлексии» [13].

Ресурсный центр. Иногда взаимодействие с другими образовательными средами осуществляется не как партнерство, в котором каждый участвует на равных; некоторые организации и соответствующие образовательные среды действуют для других стейкхолдеров как «маяк» опыта в области профессионального развития педагогических работников [7]. Ресурсный центр – это локально встроенный концентратор, обеспечивающий благодаря инновациям удовлетворение конкретных потребностей в образовательном сообществе или регионе [9].

Функции ресурсного центра заключаются в аккумулировании и распределении всех необходимых ресурсов: кадровых, информационных, материально-технических, учебно-методических, научно-методических – и их предоставление для всех участников сети. Соответственно, основной отличительной характеристикой данной модели является создание единой ресурсной базы (как компонента образовательной среды) для осуществления процессов профессионального развития педагогических работников [14].

Образовательный кластер. Е. И. Соколова определяет образовательный кластер как «систему, реализующую образовательную, научно-исследовательскую, организационно-педагогическую деятельность высокого уровня, являющуюся научным центром, инновационным образованием и экономически успешным предприятием в процессе решения сложных педагогических задач» [15].

Р. М. Магомедов выделяет следующие дидактические возможности образовательного кластера: интеграция межотраслевого и профильного сотрудничества заинтересованных субъектов образовательной деятельности и организаций; объединение в крупные центры нескольких образовательных учреждений для решения конкретных образовательных задач; получение качественного современного образовательного результата на основе кооперации усилий разнообразных профессиональных организаций; объединение образовательных возможностей и ресурсов нескольких образовательных организаций различных уровней образования [16]. В

данном контексте мы можем говорить о перспективах формирования в пределах кластеров гибридных образовательных сред.

Идея гибридной образовательной среды направлена на преодоление разрыва между тем, чему обучаются в учебных заведениях, и тем, что необходимо компетентному профессионалу в реальной практике. В ее основе – локализация среды обучения в пространстве реальной практической деятельности. Подчеркивается важность вовлечения обучающихся в решение реальных проблем или нечетко сформулированных профессиональных задач, которые являются сложными, реалистичными и трудными для решения в рамках традиционных формализованных процессов обучения [17]. Такого рода организация образовательного процесса – трансдисциплинарная, выходящая за рамки традиционных структур и форм обучения, при которой обучающиеся работают над решением реальных и конкретных проблем, – получила название «гибридной конфигурации обучения» [18].

В основу концепции гибридной конфигурации обучения положено различие между двумя способами обучения: обучение в образовательной среде, основанной на формальной, намеренно запланированной образовательной деятельности; и обучение в рабочей среде, которая, в основном, носит неформальный характер, а его результаты трудно прогнозируемы [19].

Гибридная конфигурация обучения есть результат синтеза: 1) традиционной – трансляции теоретического знания, 2) становления специалиста как члена профессионального сообщества (например, осуществляемого в виде выполнения групповых заданий), 3) реконструкции насыщенной реальности профессиональной практики (например, обсуждения или представления опыта работы), 4) реального профессионального контекста (например, работа бок о бок с профессионалами на реальных рабочих местах) [17].

Гибридная образовательная среда должна быть целенаправленно спроектирована и спланирована таким образом, чтобы каждый из объектов синтеза мог быть интегрирован с остальными. Формирование гибридной образовательной среды предполагает проектирование четырех компонентов: ролевого, пространственного, инструментального и временного.

Ролевого компонент гибридной образовательной среды. Проектирование ролевого компонента направлено на формирование представлений о том, кто и какую активность проявляет в гибридной образовательной среде. Субъектам образовательного процесса назначают определенные роли, такие как учащийся, эксперт в предметной области, наставник, коуч, наблюдатель, коллега-оценщик или менеджер. В гибридной образовательной среде должны быть разработаны (определены функции и содержание деятельности) все соответствующие профессиональные роли. Разные отдельные факторы образовательной среды могут разыгрывать одну и ту же роль, что приводит к разным сценариям и моделям ситуаций. Роли могут разыгрываться группами факторов, что опять же приводит к разным командным сценариям [17].

Пространственный компонент гибридной образовательной среды включает в себя физическое и цифровое пространство. Задача проектирования среды состоит в том, чтобы организовать реальное рабочее пространство таким образом, чтобы в нем были представлены необходимые условия для обучения. Должны быть созданы рабочие и учебные места, приспособленные для приобретения навыков, наблюдений, экспресс-обсуждений, размышлений вслух, рефлексивных диалогов, совместного решения проблем. Рядом с такими местами должны быть созданы многофункциональные зоны, например, для лекций, групповой работы, презентаций, встреч или индивидуальных занятий. С одной стороны, цифровые пространства также должны поддерживать как рабочий, так и учебный процессы. Они могут содержать структурированные образовательные ресурсы, справочные материалы и профессиональные инструменты, способствующие получению знаний для последующего использования или самостоятельного изучения. С другой стороны, цифровые пространства должны облегчать реализацию коллаборативных процессов в гибридной среде и способствовать взаимодействию с внешними экспертами и образовательными сообществами [17].

Инструментальный компонент гибридной образовательной среды содержит инструменты, предметы и устройства (справочники, формы, протоколы, учебное и профессиональное оборудование, компьютерное программное обеспечение), которые исполь-

зуются для облегчения обучения участников в гибридной образовательной среде [17].

Временной компонент гибридной образовательной среды определяет временные рамки применительно к задачам обучения. В профессиональной практике задачи и рабочие процессы имеют определенную продолжительность, конкретное доступное время и запланированные сроки; в образовательной среде эти элементы времени можно конструировать и изменять. Например, отведенное на решение задач время может быть увеличено или уменьшено, последовательность действий может быть спланирована и разработана до определенного момента [17].

Гибридность многомерна, ее можно трактовать как чередование формальных, неформальных и информальных структур обучения, сочетание физических и цифровых инструментов, опосредующих взаимодействие индивида с миром. Гибридная образовательная среда меняет наши представления об образовании в целом в том смысле, что, взаимодействуя через гибридную сеть физической и технологической составляющих, педагоги могут совместно конструировать новые предметные и профессионально-педагогические знания и эффективно участвовать в практике их позиционирования, необходимой для своей самореализации [20].

Направления совершенствования образовательной среды на метауровне

Метауровень образовательной среды можно понимать как организованность среды мезоуровня с общей архитектурой, культурой и назначением деятельности [9]. В организационно-управленческом контексте понимание образовательной среды на метауровне тесно связано с понятием «образовательная экосистема».

Термин «образовательная экосистема» вошел в употребление сравнительно недавно. Одно из самых ранних упоминаний понятия «экосистема» в контексте образования связано с инновационным подходом Политехнического университета Виргинии. В стратегии этого университета (2007 г.) было сказано, что образовательная экосистема включает в себя совокупность активов и интересов всех заинтересованных сторон (преподавательского состава, студентов, отрасли промышленности, сообществ и отдельных лиц в каждой из этих категорий), цель которой – достижение синерге-

тических результатов, которые выгодны всем [21]. Как отмечается, «появление образовательных экосистем – это не частный ответ на проблемы сферы образования; скорее, это инструмент вовлечения различных секторов в коллективное обучение, и образовательные экосистемы следует рассматривать как средство объединения различных типов инновационных, предпринимательских и образовательных экосистемных подходов» [21].

В 2019 году команда Innovation Unit подготовила доклад «Локальные образовательные экосистемы: новые модели» [22], в котором под образовательной экосистемой понимается *открытое и развивающееся сообщество различных провайдеров, которые удовлетворяют разнообразные потребности учащихся в определенном контексте или области.*

В то же время, отмечают авторы в докладе «Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования» [21], образовательные экосистемы – это живые и постоянно эволюционирующие системы, поэтому никакое определение не сможет стать для них исчерпывающим. Как замечает И. Паласин, «обозначить особенности и структуру образовательной экосистемы намного легче, чем дать определение самому термину. Как вариант, это среда, в которой все участники могут максимально раскрыть свой потенциал, а также получить необходимые знания, навыки и признание» [21].

Образовательные экосистемы включают различные комбинации поставщиков образования (образовательные организации, предприятия, общественные организации, правительственные учреждения), они могут использовать самые современные технологии, доступные в настоящее время [22]. Одним из наиболее масштабных и сложных экспериментов по построению новой модели отношений между заинтересованными сторонами является американский проект LRNG, реализуемый в Чикаго. Целью этого проекта было объединение людей, заинтересованных в получении доступа к формальному, неформальному и дистанционному обучению с целью построения карьеры. В основе подхода лежит построение персональных учебных траекторий, комбинирующих опыты разных провайдеров. Учащиеся самостоятельно соединяются на платформе в учебные группы, объединенные общими це-

лями, и под руководством менторов проходят набор учебных опытов — все это в распределенной среде множества провайдеров, работающих на единой цифровой платформе [21; 23].

На современном этапе развития представлений об образовательных экосистемах выделяют их следующие основные отличительные характеристики:

- личностно-центрированное образование, основанное на обучении через целостный опыт и активное вовлечение (напр., проектное или игровое обучение);
- образование в течение всей жизни на личном, социальном и профессиональном уровнях независимо от возраста;
- обучение происходит в сетях специализированных и неспециализированных учебных заведений, но не ограничивается ими (обучение на рабочих местах и в публичных пространствах);
- обучение организовано как персональная учебная траектория, проходящее как индивидуально, так и в разных группах «коллективного обучения»;
- образовательная экосистема взаимосвязана с различными заинтересованными сторонами, общественными и экономическими организациями и основана на взаимодействии с ними;
- образовательная экосистема регулируется за счет целенаправленного вовлечения разных местных и глобальных заинтересованных сторон, включая регуляторов, бизнес, социальные движения, местные и онлайн-сообщества.

Для экосистем характерна нестабильность границ, они одновременно являются частью более крупных объединений и вмещают в себя более мелкие – и все они поддерживают постоянный обмен ресурсами, информацией и т. д. Кроме этого, на данный момент часть взаимодействий внутри образовательных экосистем еще не изучена и даже не открыта исследователями. И в то же время образовательные экосистемы как развивающееся явление меняют образование с беспрецедентной скоростью. Например, образовательная экосистема обеспечивает переход от преподавания содержания учебных программ (культура потребления) к активной самоуправляемой учебной деятельности обучающихся (культура участия), от пассивной роли приобретения знаний (на индивидуальном уровне) до активного участия в создании знаний (на уровне сообщества),

от соперничества в традиционном обучении к сотрудничеству в онлайн-среде, от формализованной и централизованной формы к неформальной и децентрализованной форме обучения [24].

Таким образом, совершенствование подходов к организации образовательной среды в дополнительном образовании педагогических работников должно идти по пути создания разноуровневых сред, интегрирующих многообразие ресурсов, инструментов, организационно-технических решений, обеспечивающих доступность, гибкость, насыщенность, безопасность, эстетичность условий профессионального развития кадров образования.

Сетевые взаимодействия расширяют границы образовательных сред, способствуют их большей открытости и формируют явный тренд количественного и качественного роста гибридных образовательных сред в дополнительном образовании педагогических работников.

Образовательные экосистемы, в которых участвует множество заинтересованных сторон, налажены устойчивые связи, выходящие далеко за рамки традиционных системных и географических границ, широко используются инновационные цифровые ресурсы и информационные системы, представлено богатое сочетание и разнообразие педагогических практик, – открывают принципиально новые возможности для обеспечения качества дополнительного образования педагогических работников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Teachers' Professional Development. Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union. – 2010. – 200 pp.
2. Формирование современной образовательной среды / Е. М. Барсукова, А. К. Белолуцкая, Е. И. Иванова [и др.]. – М. : Корпорация «Российский учебник», ГАОУ ВО МГПУ. – 2019. – 108 с.
3. Шевченко, Н. И. Образовательная среда университета как условие формирования профессиональных компетенций и личностных ка-

- честв студентов / Н. И. Шевченко // Вестн. Моск. город. пед. ун-та. Сер. : Философские науки. – 2018. – № 2 (26). – С. 84–90.
4. Goodyear, P. Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines [Electronic resource] / P. Goodyear. – Lancaster University. – 2001. – Mode of access: http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/Guidelines_final.doc. – Date of access: 27.07.2021.
 5. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. – М. : Нар. образование, 2019. – 448 с.
 6. Жук, О. Л. Виртуальная образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития будущих специалистов [Электронный ресурс] / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко. – Электронная библиотека БГУ, 2011. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/4979>. – Дата доступа: 26.07.2021.
 7. Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation [Electronic resource] / OECD Publishing, 2013. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>. – Date of access: 23.07.2021.
 8. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 133–138.
 9. Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation [Electronic resource] / OECD Publishing, 2015. – Mode of access: <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>. – Date of access: 21.07.2021.
 10. Левченко, Д. В. Формирование научно-информационного пространства высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / Д. В. Левченко, Р. Д. Унайсарова. – Режим доступа: <http://sioi.conf.udsu.ru/report?node=1252609136>. – Дата доступа: 11.07. 2021.
 11. Transforming Teacher Education. Redefined Professionals for 21st Century Schools. A report commissioned by the International Alliance of Leading Education Institutes [Electronic resource] / – The International Alliance of Leading Education Institutes. – 2008. – Mode of access: <http://www.nnstoy.org/download/preparation/Transforming%20Teacher%20Education%20Report.pdf>. – Date of access: 14.03.2021.
 12. Wenger, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity / E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 1998. – 318 p.

13. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
14. Жуковицкая, Н. Н. Ресурсные центры в образовательной системе: направления деятельности в условиях введения ФГОС : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Жуковицкая. – СПб. : ЛОИРО, 2017. – 132 с.
15. Соколова, Е. И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики [Электронный ресурс] / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014, Вып. 2 (6). –Режим доступа: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2371>. – Дата доступа: 13.07.2021.
16. Магомедов, Р. М. О понятии информационно-образовательного кластера образовательного учреждения / Р. М. Магомедов. – Вестн. МГПУ. Сер. «Информатика и информатизация образования». – М. : ГАОУ ВО МГПУ. – 2017. – № 1. – С. 62–69.
17. Zitter, I. Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions [Electronic resource] / I. Zitter, A. Hoeve. – OECD Education Working Papers No. 81, 2012. – Mode of access: <https://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>. – Date of access: 29.07.2021.
18. Utilization of design principles for hybrid learning configurations by interprofessional design teams / P. H. M. Cremers [and so on] – Instructional Science, 2017. – № 45 (2). – P. 289–309.
19. Tynjälä, P. Pedagogical Perspectives on the Relationships between Higher Education and Working Life/ P. Tynjälä, J. Välimaa, A. Sarja. – «Higher Education», 2003. – № 46 (2). – P. 147–166.
20. Cook, J. Three cases of hybridity in learning spaces: Towards a design for a Zone of Possibility [Electronic resource] / J. Cook, M. Cook, Yishay, P. Santos. – British Journal of Educational Technology. – 2020. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/341150292_Three_cases_of_hybridity_in_learning_spaces_Towards_a_design_for_a_Zone_of_Possibility. – Date of access: 29.07.2021.
21. Спенсер-Кейс, Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / Дж. Спенсер-Кейс, П. Лукша, Дж. Кубиста. – М.: Московская школа управления СКОЛКОВО, Global Education Futures. – 2020. – 170 с.

22. Local Learning Ecosystems: Emerging Models [Electronic resource] / V. Hannon, L. Thomas, S. Ward, T. Beresford. – 2019. – Mode of access: <https://drive.google.com/file/d/1Lp6q1iKTqKeLobwhsxKxGMBgNk8dhOyZ/view>. – Date of access: 25.07.2021.
23. LRNG [Electronic resource] / Mode of access: <https://www.home.lrng.org>. – Date of access: 02.08.2021.
24. Zamiri, M. Towards a Reference Model for Mass Collaborative Learning [Electronic resource] / M. Zamiri, L. Camarinha-Matos. – 2020. – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/340985280>. – Date of access: 16.07.2021.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

V. S. KULIK,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Management of Education
State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CURRENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND THE DIRECTIONS OF ITS IMPROVEMENT

Summary

The article presents contemporary approaches to the definition of the concept of «educational environment». The level structure of the educational environment and the composition of its components are described, the current areas of improving the educational environment in the additional education of pedagogues are highlighted.

Keywords: educational environment; the level of the educational environment; components of the educational environment; criteria for the quality of the educational environment; network learning environment; hybrid learning environment; learning ecosystem.

УДК 374.1

Н. Л. ЛАВРЕНТЬЕВА,

аспирант кафедры современных методик и технологий образования

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АНСАМБЛЕВОЙ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Привлекается внимание к проблеме организации слаженного педагогического самообразования в учреждении образования. Приводятся концептуальные основания и эффективные механизмы реализации ансамблевой самообразовательной практики в процессе методической работы.

Ключевые слова: самообразование, ансамблевое взаимодействие, сотрудничество в развитии, методическая работа.

Реалии современности характеризуются глобализацией всех сфер жизни общества, активным развитием информационных технологий, стремительной сменой комплексов профессионально важных компетенций и усилением социальной самоорганизации на основе повышения престижа образованности. У педагогического сообщества возникла необходимость в постоянной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности цивилизации, что способствовало повышению роли профессионального самообразования, возникновению потребности в саморазвитии даже у самых успешных педагогов.

В профессиональных печатных изданиях последнего времени отмечается, что в традиционно сложившейся методической работе педагоги не являются субъектами деятельности, а выступают объектами административного контроля, так как цели, содержание и формы их деятельности определяются в инструктивно-методических письмах, учебно-методическими кабинетами, руководителями учреждения образования [6]. С достаточной степенью уверенности высказывается мнение о том, что организатором методической работы, обеспечивающей субъектность педагога в школе, должен

выступить заместитель директора [5]. Однако в данном контексте несомненной и первостепенной выступает, по нашему убеждению, и роль директора учреждения образования, а также руководителей методических формирований. Согласно результатам зарубежных научных исследований (М. Барбер, М. Муршед), успешные образовательные учреждения прежде всего характеризует высокая активность руководителей в работе с педагогами. И в научной литературе, и в реальной образовательной деятельности констатируется необходимость развития практик эффективного профессионального сотрудничества, творческого взаимодействия руководства и педагогов по результатам индивидуальной и коллективной интеллектуальной деятельности для достижения общих целей и задач коллектива.

Стройное объединение, согласованность всех частей целого обозначается словом «ансамбль» (от фр. *ensemble*), поэтому процесс слаженного педагогического самообразования можно образно называть ансамблевым. Исходя из понимания организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования как творческого процесса, можно отметить, что данный процесс не является алгоритмизированным: в его основе лежит задача, способ решения которой априори субъекту неизвестен. В силу этого становится понятна важность организации методического сопровождения педагогов в процессе их самообразовательной деятельности со стороны руководства учреждения образования и специалистов, возглавляющих методические формирования на основе использования потенциала объединения членов коллектива с разными специальностями, координации их взаимодействия для достижения общих целей и задач. Главной целью исследования теории и практики управления педагогическим самообразованием, проведенной, в частности, менеджерами-участниками реализуемого ныне республиканского инновационного проекта «Внедрение модели оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования», стал выбор вариантов эффективной организации управляемой самообразовательной практики педагогических работников. Таким образом, организованная самообразовательная практика важна тем, что позволит сочетать самостоятельное получение педагогами фундаментальных профессиональных знаний и закреплять их на творческом (высокопродук-

тивном) уровне в процессе практико-ориентированной исследовательской деятельности по разрешению конкретных образовательных проблем.

Обратимся к актуальным значимым, взаимно дополняющим друг друга концептуальным подходам в психологии, педагогике и образовании, которые могут послужить основой для организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования, уяснения сущностной и действенной ее природы (см. таблицу).

Концептуальные подходы к процессу организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования

Основные идеи	Принципы реализации	Исследователи
<i>Акмеологический подход</i>		
Создание условий для прогрессивного развития человека осуществляется путем предоставления возможностей для достижения личностью вершин самореализации с помощью проектирования этапов личностно-профессионального продвижения. Индивидуальность профессионала обретает следующую структуру: <i>индивид</i> (носитель природно обусловленных общих задатков работоспособности) – <i>специалист</i> (носитель познавательного начала) – <i>личность</i> (социальная сущность человека)	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип постоянного обновления; • социальной справедливости; • учета факторов развития (основных причин, движущих сил); • учета индивидуальности профессионала; • учета условий (значимых обстоятельств) достижения профессиональных высот 	В. П. Бранский, С. Д. Пожарский, С. С. Сагайдак и др.
<i>Аксиологический подход</i>		
Мир ценностей объективен, т. е. является самой социокультурной реальностью, жизнью человека и общества. Интел-	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип ценностной регуляции; • междисциплинарности; 	В. А. Адольф, С. О. Каминская, С. А. Крупник, В. А. Слостенин,

Продолжение таблицы

<p>лектуальный труд обладает определенной ценностью для личности. Выделяются иерархические уровни нахождения субъекта относительно ценностной структуры изучаемого: функционально-нормативный, созидательно-потребностный, созидательный</p>	<ul style="list-style-type: none"> • иерархической упорядоченности; • равнозначности традиций и творчества; 	<p>М. Г. Янова и др.</p>
<p><i>Антропологический подход</i></p>		
<p>Человек как предмет познания является базовой ценностью для определения цели, методов, средств и форм образования. Системное использование данных совокупности наук о человеке и их учет при построении и осуществлении деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип социокультурной обусловленности образования; • субъектности; • диалогизма; • природосообразности; • дисциплинарного интегративизма 	<p>Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, К. Н. Воробьева, Г. М. Коджаспирова, Н. А. Логинова, В. И. Максакова, В. В. Чечет и др.</p>
<p><i>Гуманистический подход</i></p>		
<p>Одна из основных решаемых проблем – проблема перехода личности в позицию субъекта деятельности и мышления на основе развития системы личностных ценностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип целостного взгляда на человека; • уважения и доверия; • индивидуализации 	<p>В. В. Сериков, Т. С. Шацкий, В. В. Чечет и др.</p>
<p><i>Деятельностный подход</i></p>		
<p>Деятельность – основа, средство и условие формирования и развития личности. Становление субъектности деятельности человека на основе управления его познавательной деятельностью в общем контексте жизнедеятельности, с учетом направленности его личности, интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип единства сознания и деятельности; • активности; • предметности; • социальной обусловленности; • развития; • единства внешней и внутренней деятельности 	<p>В. И. Гладковский, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев, С. А. Петряева, Е. В. Прямикова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.</p>

Продолжение таблицы

<i>Личностный подход</i>		
Ориентация на личность как цель, субъект и результат, опора на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий. В деятельности формируется личность, воспитывается ее стремление к культурному совершенствованию, к результативному совместному труду. Становление личности и развитие ее качеств происходит в профессиональном, культурном, организационном измерении	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип самосоцидания; • признания уникальности личности; • интеллектуальной и нравственной свободы личности 	Е. В. Бондаревская, В. И. Гладковский, В. В. Сериков, О. Н. Шевлюкова и др.
<i>Кластерный подход</i>		
Взаимо- и саморазвитие субъектов деятельности в процессе работы над общей проблемой, осуществляемое на основе объединения усилий по созданию общего образовательного продукта, устойчивого партнерства, увеличивающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип целевой гармонизации; • коллективного принятия существенных решений; • объединения усилий и устойчивого партнерства 	Е. В. Бахарева, Т. И. Шамова и др.
<i>Коммуникативный подход</i>		
Обучение носит деятельностный характер, осуществляется с помощью речевой деятельности в таких ее видах, как слушание, чтение, говорение, обсуждение, дискуссия, письмо. Ориентация на развитие коммуникативных компетенций,	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип создания открытого образовательного пространства; • сотрудничества; • естественности деятельности; • обеспечения психологического комфорта 	И. Л. Бим, И. А. Зимняя, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Г. И. Николаенко, Г. И. Петрова, А. В. Хуторской, Г. А. Цукерман и др.

Продолжение таблицы

культуры речевого поведения. Использование активных и интерактивных форм и методов работы		
<i>Компетентностный подход</i>		
Подход характеризует степень овладения личностью компетенциями и устанавливает соответствие знаний, умений и способов деятельности человека требованиям социально-экономического развития государства. Взаимообусловленность, взаимодополнение и взаимовлияние компетенций характеризуют интегративность процессов формирования, становления и развития личности и ее качеств. Результативно-целевая основа деятельности; ориентация на формирование способности и готовности человека использовать усвоенные знания и способы деятельности для решения практических задач; освоение опыта решения задач высокой степени неопределенности	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип компетентностной обусловленности; • полидисциплинарности деятельности; • освоения базовых компетенций; • непрерывности образования 	В. М. Авдеев, В. А. Адольф, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Г. И. Николаенко, Е. В. Прямикова, А. В. Хуторской, М. Г. Янова и др.
<i>Культурологический подход</i>		
Образование представляется как процесс освоения культурного наследия и интеграции личности в культуру. Любое формирование, становление и развитие происходит в процессе деятельности в определенной среде (социокультурном, образовательном, информационном,	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип культуросообразности; • мультикультурности; • творчества; • сотворчества; • культуротворчества; • продуктивности 	В. А. Адольф, Н. Б. Крылова, И. И. Цыркун, М. Г. Янова и др.

Продолжение таблицы

культурном пространстве и т. д.) и предполагает освоение, созидание и творчество		
<i>Рефлексивный подход</i>		
Осуществление в деятельности смыслообразования, самоцелеполагания, самоорганизации самоуправления создает необходимые условия для прогнозируемости результатов	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип смыслообразования; • самоцелеполагания; • самоорганизации; • самоуправления 	Л. С. Выготский, Ю. Н. Кулюткин, Т. И. Шамова и др.
<i>Системно-развивающий подход</i>		
Целостная педагогическая система включает цель и задачи (образовательные, воспитательные, развивающие), содержание, инструментарий (средства, методы, способы, приемы, технологии и др.), субъекты, деятельность по организации и управлению, результат. С учетом того, что процессы самоорганизации распространяются на педагогические системы, управление ими основывается на идеях синергетичности и естественной самоорганизации субъектов деятельности при ее системно-комплексной организации	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип целостности; • структуризации целеполагания, обработки и передачи информации, рефлексии, управления; • иерархичности компонентов системы; • вариативности моделей управления и организации; • открытости информационных связей; • самоорганизации субъектов 	А. И. Жук, Е. Н. Степанов и др.
<i>Средовый подход</i>		
Среда формирует личность по своему образу и подобию. Система действий со средой должна превращать ее в средство целенаправленного комплексного положительного воздействия на личность	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип обогащения работы; • многоуровневости образовательной среды; • соорганизации пространственно-предметного, технологического и 	Э. Н. Гусинский, Д. Г. Медведев, А. П. Сманцер, Е. И. Снопкова, Ю. И. Турчанинова и др.

Окончание таблицы

	социального компонентов среды	
<i>Технологический подход</i>		
Образовательная технология охватывает как определенную область образовательной деятельности (макротехнология), так и решение разнообразных локальных и оперативных учебных, методических, воспитательных задач (игровая, проектная, модульная, технология коллективной мыследеятельности, технология педагогических мастерских, дидактических многомерных инструментов и др.) – мезотехнологии, микротехнологии	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип стандартизации; • целостности; • структурности; • горизонтальных связей 	Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, М. Е. Бершадский, Б. Блум, П. Я. Гальперин, Г. Гейс, В. В. Гузеев, А. И. Жук, Н. И. Запрудский, В. М. Кларин, Дж. Кэрролл, П. Митчелл, А. И. Подольский, Г. К. Селевко, Н. Ф. Тальзина, Т. И. Шамова и др.

Представленные подходы и принципы их реализации составляют методологическую платформу, концептуальный конструкт для организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования, являются комплексно взаимосвязанными в реализации на практике независимо от избираемых методов и приемов. Не отрицается возможность структурной интеграции (от лат. *integratio* – восполнение; *integer* – целое число) всех или отдельных вышеуказанных подходов в процессе организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов, что проявляется через их сочетание, взаимодополнение и взаимопроникновение. В данном контексте, созвучно мнению Н. Н. Светловской, интеграция подходов есть возможность их естественного подчинения единой цели. В сочетании, ассимилятивном слиянии и взаимном усилении подходов усматривается синергизм. Использование такого интегративного плана методологической платформы обеспечивает системность и учет как технологического, так и че-

ловческого фактора уже на стадии проектирования организации ансамблевой самообразовательной деятельности.

Очевидно, чтобы быть эффективной, такая практика не должна сводиться к разделению обязанностей и схемам действий. На какие же аспекты в своей деятельности необходимо обратить внимание менеджерам образования, чтобы организовать сотрудничество педагогов, которое будет способствовать устойчивому развитию коллектива учреждения образования? Ответ на этот вопрос на протяжении многих лет интересует теоретиков и практиков образования. Так, В. А. Сухомлинский акцентировал внимание руководителя на движущей силе общей для коллектива педагогической идеи, мысли. Он убеждал директора школы в его обязанности «повернуть к коллективу неотшлифованный драгоценный камень педагогического труда как раз той гранью, которая открыла бы перед всеми учителями эту мысль, чтобы она взволновала всех» [18, с. 19]. «Могучая общая целеустремленность» – доминанта в умственной деятельности, по мнению А. Б. Залкинда, который также отмечает, что «мыслительная деятельность не терпит идейного раздвоения... разрывов между идеалом и стремлениями практики» [4].

В достижении целей развития учреждения образования важно сделать акцент на организации эффективного интеллектуального взаимодействия членов коллектива с опорой на индивидуальную самообразовательную деятельность педагогов, следующую «культурному модусу», внутреннему стратегическому ориентиру поведения, которым выступает значимая ценность [1]. В этом смысле членам педагогического коллектива необходимо развивать собственные интеллектуальные траектории, ориентирующиеся на «культурные регулятивы» – ценности, идеальные образцы поведения личности и общества. Таким образом, обеспечивается поэтапная ценностная регуляция в организации интеллектуального взаимодействия, представленная иерархией: нормативный этап → этап, определяемый осознанием необходимости интеллектуального созидания → этап, отражающий готовность созидать. В основе конструктивного содержания деятельности менеджеров образования – построение отношений между субъектами педагогического самообразования на основе ценностного взаимопонимания.

В ситуации сотрудничества между педагогами, преподающими различные учебные предметы, возникают возможности генерирования качественно новых профессиональных практик. Таким образом, традиционная вертикальная модель профессионального роста («восхождение» на новые ступени мастерства в профессии) дополняется горизонтальной моделью «пересечения границ», когда профессиональный рост происходит путем включения педагога в смежные сферы деятельности. Под творческой составляющей такого «сотрудничества в развитии» понимается способность субъектов не только усваивать уже существующее знание, переносить его в новую ситуацию и порождать новое знание в процессе решения поставленных задач, но и переопределять цель деятельности, обогащая ее [19].

Основная идея организации ансамблевого взаимодействия педагогов в процессе самообразовательной деятельности заключается в координации и кардинальном улучшении качества профессиональной деятельности посредством целенаправленного использования потенциала самообразовательной практики педагогов. В ходе реализации такой самообразовательной практики важен сознательный (не технический процесс) восприятия педагогами нужной информации. По убеждению Г. И. Николаенко, значимое место среди профессиональных компетенций педагога должна занять методико-технологическая компетенция, которая определяется как «способность педагога использовать в процессе работы... эффективные технологии, методы и приемы» [11]. При технологичном взаимодействии педагогов-субъектов самообразовательной деятельности предполагается повышение их самообразовательной компетентности и, соответственно, качество предоставляемых образовательных услуг.

Какие же современные средства и методы эффективны для организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования? В данной статье мы обратимся к преимуществам отдельных, доказавших свою эффективность на практике, комплексных методов ансамблевой организации педагогического самообразования в учреждении образования.

Общешкольное педагогическое исследование (исследовательский проект) дает возможность сконцентрировать внимание педагогов на общих целях и предстоящих задачах коллектива, просле-

дить направление, величину и устойчивость изменения контрольных характеристик профессиональной компетентности педагогов в этой области, организовать метапредметное взаимодействие педагогов по итогам реализации индивидуальных исследований в рамках необходимости разрешения выдвинутой общешкольной проблемы [9].

Среди видов возможной исследовательской самообразовательной деятельности педагогов могут быть следующие: *проблемное исследование* (изучение различных литературных и интернет-источников в целях освещения проблемы, формирования собственного взгляда на проблему и проектирования вариантов ее решения); *аналитико-систематизирующее исследование* (наблюдение, фиксация, анализ, синтез, систематизация количественных и качественных показателей); *планово-диагностическое исследование* (изучение, отслеживание, объяснение и прогнозирование качественных и количественных изменений, осуществление прогнозов); *изобретательское исследование* (проектирование, создание усовершенствование педагогической модели); *экспериментальное исследование* (проведение педагогического эксперимента, методика и результаты которого уже известны науке, интерпретация самостоятельно полученного результата, связанного с изменением условий эксперимента); *проектно-поисковое исследование* (разработка и защита проекта с акцентом не на накопление фактических знаний, а на способы педагогической деятельности); *информационно-реферативное исследование* (анализ различных научных источников в целях освещения проблем и описания научных исследований, проведенных по данной проблеме); *описательное исследование* (наблюдение и качественное описание исследуемого).

Проектирование педагогического самообразования как метод преобразования действительности, в основе которого лежат следующие идеи: идея «разности потенциалов» (потребность в проектировании возникает на основе противоречия между желаемым и действительным); идея опережения (проект всегда обращен в будущее); идея «пошаговости» (постепенное приближение к желаемому результату); идея кооперирования (усилий, ресурсов); идея разветвляющейся активности (по мере приближения к желаемому будущему активность возрастает) [7]. Условно можно выделить этапы реализации проекта: разработка проектного задания, разра-

ботка самого проекта, оформление результатов, общественная презентация и рефлексия [см., в частности, 16; 17].

Организация сетевого взаимодействия в виртуальных сообществах наилучшим образом способствует выявлению порой скрытого и, соответственно, нереализованного педагогического потенциала в основанной на самообразовательной практике методической, научной, инновационной сферах профессиональной деятельности. Создание виртуальных сообществ и сетевое взаимодействие членов коллектива активизирует процессы развития субъектов сети в организационном, технологическом и содержательном аспектах [3].

Профессиональные сообщества обучения – современная форма рефлексивного командного обучения, выступающая основой развития коллективного потенциала в повышении качества образования, а также развития культуры профессионального самосовершенствования в учреждении образования. Группы педагогов специально создают среду сотрудничества, устанавливают правила взаимодействия, обсуждают профессиональные проблемы и способы их решения, вырабатывают стратегии дальнейшей деятельности, мониторинга и отчетности работы, ведут и описывают групповое или индивидуальное исследование (самообразование, внедрение в педагогическую практику результатов, мониторинг успешности реализации), идентифицируют образовательные и социокультурные практики, осуществляют внедрение лучших из них.

Мобильные творческие (проблемные, проектные) группы создаются для решения конкретной проблемы, связанной с образовательным процессом. Организация самообразовательной деятельности данных групп происходит на основе использования проектного подхода.

Тьюторское сопровождение (англ. *tutor* – наставник) педагогического самообразования помогает педагогам разработать индивидуальные образовательные маршруты, сопровождает процесс индивидуализации и профессионального самосовершенствования.

Фасилитация (англ. *facilitate* – содействовать, помогать) направлена на повышение результативности групповой работы, способствует появлению интереса педагогов к коллективной деятельности и дает возможность раскрыть их творческий потенциал.

Фасилитатор осуществляет контроль за процессом деятельности, реализует тайм-менеджмент и управление групповой динамикой [11]. **Модерация** (англ. *moderate* – умерять, смягчать) предполагает контроль над содержанием деятельности. Модератор часто является экспертом и имеет право самостоятельно ориентировать группу на принятие решения [2].

World cafe (мировое кафе) – метод сфокусированного неформального обсуждения актуальных комплексных проблем образования для продуктивного нахождения их решения (порой нестандартных решений), объединения нескольких точек зрения, планирования групповой работы, анализа эффективности результатов проекта, конференции, обучения, обмена опытом [12].

Эффективно также использование возможностей кураторской методики, коучинга, супервизии, деловых игр, учебных семинаров, тренингов, вебинаров и т. д. Представляется перспективным обратить внимание на ресурсность организации коммуникативного взаимодействия по модели эвристического полилога [8–10].

Несмотря на разнообразие возможных организационных форм, определяются общие черты, характерные для понимания современных средств организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования. В качестве основных возможно назвать: направленность на формирование единства среди членов коллектива в видении миссии учреждения образования, построение (центрация) деятельности вокруг ядра – единой цели-идеи (выполнение миссии); создание поливариантной развивающей образовательной среды, позволяющей обеспечить условия для включения педагогов в различные виды творческой индивидуальной и совместной самообразовательной деятельности; фокус на повышение образовательных результатов педагогов и учащихся; культура поддержки, развитая на уровне профессионального взаимодействия менеджеров образования и педагогических работников внутри коллектива учреждения образования; активная практика личного и онлайн-взаимодействия педагогов на основе непрерывной профессиональной коммуникации в ходе реализации самообразовательной деятельности; закрепление теоретических знаний внедрением в практическую педагогическую деятельность; построение сетевой структуры взаимодействия, ис-

пользование вертикальных и горизонтальных связей в процессе коммуникации, социальная самоорганизация на основе престижа образованности; ориентация на развитие лидерства во многих его проявлениях (менеджмент знаний, менеджмент информации, менеджмент коммуникаций и др.) [8].

Использование предложенного арсенала средств управления педагогическим самообразованием будет способствовать организации ансамблевого взаимодействия педагогов в соответствии с новой архитектурой образовательной сферы. Важно также отметить, что результат ансамблевой организации самообразовательной практики в учреждении образования может являться лишь временно оптимальным. Это происходит потому, что при имеющемся уровне развития образования и информационных технологий в определенный момент обнаруживается относительное постоянство роста идей, способов и результатов. На следующей ступени научно-технического развития может возникнуть необходимость совершенствования и расширения решения одних и тех же проблем. Поэтому можно утверждать, что оптимальное решение в организации ансамблевой самообразовательной деятельности педагогов в учреждении образования на каждой из ступеней развития коллектива учреждения образования и общества в целом является временным, а тенденция к его совершенствованию – постоянной. Предложенный механизм организации ансамблевой самообразовательной практики в учреждении образования не является эталоном, а представляет собой эффективный вариант его воплощения и может служить ориентиром для разработки авторских моделей такой организации в конкретных учреждениях образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В. А. Алгоритм построения концепции как логического конструкта научного исследования / В. А. Адольф, М. Г. Янова // Педагогика. – 2018. – № 12. – С. 6.
2. Базаров, Т. Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? / Т. Ю. Базаров // Организац. психология. – 2013. – Т. 3. – № 4. – С. 92–108.
3. Бедулина, Г. Ф. Организация сетевых бизнес-сообществ, или Как сформировать у учащихся предпринимательскую культуру [Электрон-

- ный ресурс] / Г. Ф. Бедулина // Народ. асвета. – 2021. – № 6. – Режим доступа: http://www.academy.edu.by/files/in%20deit%202021/№6_2021.pdf. – Дата доступа: 04.09.2021.
4. Залкинд, А. Б. Умственный труд / А. Б. Залкинд // Педология: утопия и реальность. – М. : Аграф, 2001. – С. 359.
 5. Запрудскі, М. Намеснік дырэктара школы – арганізатар метадычнай работы / М. Запрудскі, Г. Сухава // Настаўніцкая газета. – 2019. – 28 верас. – С. 8.
 6. Запрудскі, М. Настаўнік як суб’ект метадычнай работы / М. Запрудскі, Г. Сухава // Настаўніцкая газета. – 2019. – 10 кастр. – С. 7.
 7. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
 8. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед. наука и образование. – 2019. – № 4 (29). – С. 57–60. ; 2020. – № 2. – С. 11–15.
 9. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
 10. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
 11. Лаврентьева, Н. Л. Организация ансамблевой самообразовательной онлайн-деятельности педагогов в учреждении образования / Н. Л. Лаврентьева // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021) : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конференции с международным участием, 11–12 нояб. 2021 г. ; под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 679.
 12. Лаврентьева, Н. Л. Организация самообразования педагогов в учреждении образования : метод. рек. в помощь менеджерам образования / Н. Л. Лаврентьева ; под ред. д-ра пед. наук Г. И. Николаенко ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2021. – 132 с.
 13. Молодых, Е. Н. Фасилитационная сессия как инструмент адаптации участников образовательных отношений к изменениям в школьном образовании / Е. Н. Молодых // Отечеств. и зарубеж. педагогика. – 2016. – № 4 (31). – С. 49–62.

14. Николаенко, Г. И. Возможности развития методико-технологической компетенции педагогов в области работы учащихся с текстом / Г. И. Николаенко // Збірник наукових прац Академії паслядыпломнай адукацыі. Вып. 18 ; рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2020. – С. 287–292.
15. Организация системы методической работы в школе в условиях введения ФГОС СОО : метод. материалы для руководящих работников образовательных организаций / М-во образования и молодеж. политики Свердлов. обл. ; гос. автоном. образоват. учреждение доп. проф. образования Свердлов. обл. «Ин-т развития образования» ; авт.-сост.: С. А. Иванов, Н. А. Сидорова, С. В. Иванова. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО ИРО. – 2019. – 73 с.
16. Проектирование педагогической деятельности : учеб. программа учреждения высш. образования. – Минск, 2016. – 16 с. – Рег. № УД-3613/уч.
17. Проектирование педагогической деятельности (преподавателя-филолога): практико-ориентированный аспект / Ф. М. Литвинко, Т. А. Лопатик [и др.]. – Минск, 2019. – 19 с. – № УД-6490/уч.
18. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост.: О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – 640 с.
19. Daniels, H. Learning in and for multi-agency working / H. Daniels, J. Leadbetter, P. Warmington // Oxford Review of Education. – 2007. – Vol. 33. – № 4. – P. 521–538.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

N. L. LAVRENTIEVA,
Postgraduate Student of the Department of Modern Educational
Methods and Techniques
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND MECHANISMS OF
ORGANIZATION OF THE ENSEMBLE SELF-EDUCATIONAL
ACTIVITY OF TEACHERS IN THE INSTITUTION OF EDUCATION

Summary

The author of the article draws the public's attention to the field of education to the problem of organizing well-coordinated pedagogical self-education in educational institution. The conceptual foundations and effective mechanisms for the implementation of ensemble self-educational practice in the process of methodological work are given.

Keywords: self-education, ensemble interaction, cooperation in development, methodological work.

УДК 37.013.42

М. Ю. МАРМУЛЕВСКАЯ,

магістр педагогічных навук, педагог дополнительного образования
Центр дополнительного образования детей и молодежи «Ветразь»,
г. Минск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье проанализированы концепции разных авторов к проблеме изучения социального интеллекта, рассмотрен исторический аспект понятия «социальный интеллект», проанализирована модель персональной компетентности С. Гринспена и Дж. Дрискола, кубическая модель интеллекта Дж. Гилфорда. Выбран студенческий возраст как наиболее благоприятный для формирования социального интеллекта, так как именно в этот период формируется мировоззрение, жизненная позиция, социальная активность личности. Автор рассматривает педагогические условия, влияющие на становление социального интеллекта студентов в ходе образовательного процесса, выделяет и анализирует основные подходы к его изучению. Особое внимание уделено изучению взаимосвязи компонентов социального интеллекта и компонентов педагогического процесса. Изучен потенциал образовательно-воспитательной деятельности и ее роль для эффективного социального и интеллектуального развития личности.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, социальная компетентность, педагогические условия, педагогический процесс.

Актуальный запрос общества сегодня – это квалифицированная креативная студенческая молодежь, умеющая строить коммуникативные связи, самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, люди, способные к инициативному поведению в меняющихся условиях современного мира. Реализация данного запроса требует, с одной стороны, изучения специфики этой социальной группы, так как динамичность уклада жизни современного студента обусловлена интернационализацией и диверсификацией образовательной и социокультурной сферы, модернизацией форм коммуникативной интеракции, совершенствованием механизмов социальной перцепции. С другой стороны, необходимо выявить, развитие каких качеств личности будет способствовать формированию людей новой формации. Все это вызвало ин-

терес к исследованиям в области социального интеллекта. При этом изучение педагогического аспекта в данном процессе играет ключевую роль, поскольку дает возможность личности овладевать важными навыками для социально-образовательной сферы и функционирования в обществе в целом.

Известен ряд исторически сложившихся воззрений на проблему изучения социального интеллекта личности. В переводе с латинского слово *intellectus* – восприятие, ощущение, также переводится как понимание и рассудок; *intelegere* – познание, способность мыслить; понятие «интеллект» было введено еще древнеримским философом Марком Туллем Цицероном, производное от латинского слова *intelligentia*, дословно «способность понимать». Цицерон продолжил мысль величайших философов Древней Греции Платона и Аристотеля.

Анализ литературы показал, что в современной психологии существуют различные подходы к определению понятия «интеллект». В широком смысле под интеллектом понимается относительно устойчивая структура мыслительных способностей индивида, направленных на адаптацию к определенным обстоятельствам жизни.

Американский психолог, педагог Эдвард Ли Торндайк впервые ввел определение социального интеллекта в психологию в 1920 году, поэтому понятие можно считать относительно молодым. В своих трудах Торндайк трактует данное понятие как интеллект личности, который формируется в ходе ее социализации, под воздействием условий определенной социальной среды [11, с. 704].

Рассматривая труды других авторов, нельзя не остановиться на исследованиях американского профессора Дж. Гилфорда, создателя первого наиболее точного теста для измерения уровня социального интеллекта. Он рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, которые независимы от фактора общего интеллекта и так же взаимосвязаны с познанием поведенческой информации. Ученым более 20 лет проводились исследования, целью которых стала разработка тестовых программ измерения общих способностей личности, результатом которой стала кубическая модель структуры интеллекта [17].

Доктор психологических наук Л. Ф. Бурлачук подчеркивает, что факторный анализ – это средство, с помощью которого пред-

лагаемая модель интеллекта теоретически обоснована [2, с. 162]. Факторный анализ в данном случае не рассматривается как инструмент построения данной модели. Она позволяет выявить 120 независимых факторов или интеллектуальных способностей, которые Дж. Гилфорд предложил представить в виде модели куба, где описаны три измерения, соответствующие трем видам классификации переработки информации, а именно 5 категорий, которые описывают познавательные операции (познание, память, дивергентное мышление, конвергентное мышление, оценивание), 4 категории – содержание (образы, символы, семантика, поведение), 6 категорий – результаты обработки информации (элементы, классы, отношения, системы, трансформации, импликации). Символическое и семантическое содержание соотносится с абстрактным интеллектом, образное – с практическим, поведенческое – с социальным. Из всех возможных компонентов социального интеллекта, существование которых предполагает модель Дж. Гилфорда, только для 6 познавательных способностей и 6 способностей к дивергентному мышлению были разработаны тесты.

Анализируя кубическую модель интеллекта Гилфорда, следует отметить, что к основным преимуществам данной модели следует отнести: наиболее полное описание интеллектуальных способностей индивида, которые выявляются с помощью данной концепции; многообразие интеллектуальных характеристик поддается систематизации и позволяет прогнозировать интеллектуальные способности, еще не выявленные в экспериментальных исследованиях [17].

Данная кубическая модель интеллекта рассматривалась Гилфордом как структура выполнения разных типов действий на основании различных видов информации, поэтому созданные для большинства интеллектуальных способностей тесты используются и сегодня. В этой концепции есть свои недостатки, выявленные нами в ходе изучения данной интеллектуальной модели: отсутствие взаимосвязи между выделяемыми факторами; большое количество выделяемых факторов, что затрудняет применение данной модели для изучения социального интеллекта.

Рассмотрим еще одно понятие, которое играет немаловажную роль в историческом аспекте исследования термина «социальный интеллект», – социальная компетентность личности.

Как отметил в своих исследованиях американский педагог-психолог Дж. Саттлер в определениях разных ученых, понятие «интеллект» традиционно подчеркивает способность приспосабливаться или адаптироваться к окружающей среде, способность учиться и / или способность к абстрактному мышлению. Таким образом, интеллект не ограничивается теми навыками, которые измеряются тестами на IQ. Фактически широкая публика часто считает социальную компетентность или то, что лучше было бы назвать «повседневной компетенцией», важным компонентом интеллекта, поэтому стоит обратить внимание при изучении социального интеллекта на социальную компетентность личности.

Проанализируем модель персональной компетентности, которую разработали профессор С. Гринспен и исследователь Дж. Дрискол в книге *The Role of Intelligence in a Broad Model of Personal Competence* [16, с. 131–150].

Так, впервые «Модель личной компетентности» Гринспена и Дрискола была сформулирована в 1981 году. Хотя концепция Гринспена о социальной компетентности, социальной осведомленности и / или социальном интеллекте претерпела изменения в различных направлениях за эти годы. В этой статье мы используем его модель социальной компетентности 1985 года в качестве когнитивного измерения социальных / межличностных способностей.

Исследователями была создана последняя версия модели персональной компетентности. Авторы описывают четыре области компетентности человека: физиологическую, эмоциональную, повседневную, академическую. Модель Гринспена и Дрискола устанавливает, что социальные навыки определяются как интеллектуальными, так и неинтеллектуальными компонентами.

Авторы подчеркивают, что социальный интеллект определяется как способность человека понимать других людей, регулировать социальные события, связывать их с разумным поведением в повседневной среде.

О. В. Лунева в своей работе «История исследования социального интеллекта» представляет другую точку зрения, характеризую

социальный интеллект «как самостоятельный вид интеллекта, имеющий с ним родовидовые отношения». Она полагает, что все компоненты социального интеллекта направлены на обеспечение поведения личности в коммуникативном взаимодействии, т. е. на выполнение общей интегральной функции социального интеллекта [7, с. 177–182]. В ее работах получили развитие идеи российского ученого Д. В. Ушакова о социальном интеллекте как одном из видов интеллекта, а потому подчиняющемся «его общим закономерностям». Также он отмечал, что использование внутреннего опыта выделяет социальный интеллект от всех других видов интеллекта. Это доказывает позицию, характеризующую социальный интеллект как часть / вид интеллекта [12].

Автор Т. С. Середина отмечает, что в значительной степени распространяется точка зрения, что социальный интеллект связан с успешным поведением индивида в социуме [9, с. 155–160], а синонимом социального интеллекта, как утверждает американский психолог и профессор Р. Стернберг, нередко становится понятие «интеллект успеха» [10, с. 398].

С его точки зрения социальный интеллект рассматривается как способность человека к адаптации и к умению формировать и выбирать свое окружение, соответствующее целям социума и культуры. Он предполагает наличие в структуре социального интеллекта трех компонентов (способностей):

- 1) аналитических – для анализа и оценки имеющихся возможностей, вариантов (распознавание проблемной ситуации, определение природы проблемы, разработка стратегии решения проблемы, наблюдение за процессами решения);
- 2) творческих – для порождения способов решения проблемы (принцип «дешево купил, дорого продал» в области идей);
- 3) практических – для воплощения идей в действие [10, с. 398].

Исследователь И. Ф. Баширов в своей работе «Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога» представляет свою модель структуры социального интеллекта, которая включает следующие компоненты:

- 1) когнитивный: социальные знания, социальная память, социальное мышление, социальное прогнозирование, социальная перцепция;

2) эмоциональный: социальная чувствительность, способность к саморегуляции;

3) коммуникативно-организационный: социальная адаптивность, социальное взаимодействие [1, с. 22].

Ю. М. Каныгин в своих трудах характеризовал социальный интеллект, рассматривая его либо как способность социума в целом, либо той или иной его подсистем (общества, коллектива людей) к пониманию – усвоению и использованию знаний в целях развития и целесообразного использования знаний, которые значительно зависят от межличностного взаимодействия.

В разные исторические периоды изучения данного термина сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект», однако американский психолог Д. Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что успешность в социальной коммуникации, совместной деятельности и взаимоотношениях в значительной степени определяется социальным интеллектом человека.

Подводя итог, можно систематизировать данные теоретического воззрения на изучение социального интеллекта, которые представлены в трех подходах:

- первый подход объединяет исследователей, которые придерживались позиции рассматривая социальный интеллект как разновидность общего интеллекта. Основное направление – это сопоставление общего и социального интеллекта. Представители данного подхода: Р. Риджио, Д. Китинг, Д. Векслер;

- второй подход связывает авторов, которые придерживаются мнения о том, что социальный интеллект – это самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий социальную адаптацию индивида в обществе. Представители второго подхода: О. В. Лунева, Д. В. Ушаков;

- третий подход детерминируется тем, что социальный интеллект представлен как интегральная способность общаться с людьми, включающая личностные характеристики и уровень развития самосознания. Представителями этого подхода являются Н. Кантор, Дж. Килстром, С. Гринспен и Дж. Дрискол.

Следует отметить, что определение социального интеллекта и его измерение – это разные понятия. В настоящее время не существует единого инструмента, который мог бы напрямую измерить эту конструкцию. Однако существуют рейтинговые шкалы, которые оценивают некоторые виды поведения, связанные с социальным интеллектом.

Для выявления полной картины исследований в области формирования социального интеллекта, получения наиболее достоверного и полного результата следует использовать комплексный подход.

Актуальность комплексного подхода наиболее емко отражается в формировании социального интеллекта, именно студентов, так как основная масса исследований направлена на изучение проблемы развития социального интеллекта других возрастных категорий.

Мы рассматриваем студенческий возраст как наиболее благоприятный период для формирования данного подхода. Студент – учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения. Как правило, период обучения в вузе приходится на 18–25 лет. Студенческая молодежь – это социальная группа, имеющая определенные социальные качества: активная жизненная позиция, целеустремленность, любознательность. Студент является не только объектом, но и субъектом образовательного процесса, поэтому немаловажную роль играет учет возможностей сознательного регулирования своего поведения.

Как отмечает исследователь Т. Н. Карпович, данный возрастной период является переходным между подростковым и взрослой жизнью и характеризуется стремлением к осмыслению своего места в системе социальных отношений. В этот период формируются важнейшие личностные новообразования, мировоззрение личности, что неразрывно связано с проблемой самореализации человека. В юношеском возрасте люди чувствительны ко всем изменениям, происходящим как внутриличностно, так и в окружающем социуме. Именно поэтому следует проводить специально организованную работу, направленную на развитие социального интеллекта данного возрастной категории [4, с. 78–85].

Важно выделить условия, которые влияют на становление социального интеллекта студентов в ходе образовательного процесса во время обучения в вузе, так как социальный интеллект является

характеристикой взаимодействия с обществом и персоналистическим новообразованием. Отметим, что процесс обучения имеет просветительский и воспитательный потенциал, который преобразовывается при определенных условиях. Одной из основных задач педагогики является создание приемлемых условий и возможностей для интеллектуального развития личности.

Изучение и анализ результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий. Такие исследователи, как В. А. Беликов, Е. И. Козырева, С. Н. Павлов, А. В. Сверчков, выделяют один из типов педагогических условий – организационно-педагогический [14].

Автор Н. И. Войтина дает следующее определение: организационно-педагогические условия – это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей контрольно-аналитической деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты и смысла этой деятельности, ее упорядоченности, целенаправленности и предметной продуктивности [3].

Рассмотрев понятие «социальный интеллект», мы можем отметить, что он формируется в ходе социализации личности и под воздействием условий определенной социальной среды. Становление данного вида интеллекта индивида в образовательной среде проходит под воздействием организационно-педагогических условий, которые способствуют его развитию. Педагогический процесс – это специально организованное и целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, который определяется единством взаимосвязи обучения и воспитания. Также немаловажным условием протекания педагогического процесса является педагогическое взаимодействие, а именно сотрудничество и коммуникация (длительная или временная) субъектов процесса, результат которой составят взаимные изменения в их поведении, деятельности, взаимоотношения и результат их совместной деятельности.

Формирование социального интеллекта происходит в том числе в ходе педагогического процесса и воздействия его структурных компонентов.

Рассмотрим, как педагогический процесс влияет на становление социального интеллекта. За основу возьмем трехкомпонентную структуру (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), предложенную А. И. Савенковым [8], и структуру педагогического процесса, состоящую из эмоционально-мотивационного, содержательно-целевого, организационно-деятельностного и контрольно-оценочного компонентов.

Эмоционально-мотивационная составляющая педагогического процесса характеризуется уровнем эмоциональных отношений между его субъектами, а также мотивами их совместной деятельности. В данном процессе наиболее ярко отражается эмоциональный компонент социального интеллекта, который характеризуется такими качествами, как сопереживание, способность к саморегуляции, умение контролировать собственные эмоции. Нельзя не отметить, что в данном процессе участвуют и остальные компоненты социального интеллекта (поведенческий и когнитивный), но они проявляются не так выразительно, как эмоциональный.

Следующий компонент педагогического процесса – содержательно-целевой. Он представляет собой совокупность взаимосвязанных общих, личностных и частных целей образовательно-воспитательной деятельности. В данной педагогической составляющей четко прослеживаются качества когнитивного компонента социального интеллекта, такие как социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование и поведенческий (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация), тем не менее следует обратить внимание, что эмоциональный и поведенческий компоненты социального интеллекта также отображаются в данной составляющей педагогического процесса, однако не так активно, как когнитивный.

Организационно-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты педагогического процесса включают в себя контроль, оценку деятельности и поведение субъектов образовательного процесса, что отображает поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты социального интеллекта (отношение к окружению и к самому себе, способность к самоорганизации, самоконтроль и самоактуализация).

Проанализировав вышеизложенную научную литературу, мы можем полагать, что наиболее благоприятной средой для развития социального интеллекта студентов являются организационно-педагогические условия. Так как грамотно организованная учебная и воспитательная деятельность способствует эффективному социальному и умственному развитию личности в педагогическом процессе, благодаря которому осуществляется целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Мы рассмотрели взаимосвязь компонентов социального интеллекта и компонентов педагогического процесса и можем сделать вывод, что данные составляющие являются взаимодополняющими элементами образовательной деятельности. Нашей задачей являлся краткий обзор взглядов различных исследователей в ходе изучения социального интеллекта студентов как важнейшего педагогического фактора. Стоит отметить, что актуальной задачей современной системы образования является создание эффективных педагогических условий для формирования социального интеллекта студентов.

Проанализировав различные подходы к изучению данного вопроса, мы считаем актуальным рассматривать социальный интеллект как разновидность общего интеллекта. Поскольку интеллект – это совокупность тех умственных функций (сравнения, абстракция, образование понятий, суждения, заключения и т. д.), которые превращают восприятия в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания [13], в том числе способность понимать людей и взаимодействовать с ними.

В данной статье мы изучили лишь некоторые аспекты социального интеллекта как педагогической проблемы. Мы можем заключить, что данное направление является не до конца изученным и имеет перспективу дальнейшего исследования. Это является хорошей отправной точкой для обсуждения и дальнейшего исследования вопросов формирования социального интеллекта студентов в образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баширов, И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. Ф. Баширов. – М., 2006. – 22 с.

2. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер : Лидер, 2010. – 378 с.
3. Войтина, Н. И. Организационно-педагогические условия эффективности контрольно-аналитической деятельности в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. И. Войтина. – Магнитогорск, 2001. – 190 с.
4. Карпович, Т. Н. Социальный интеллект и пути его развития у учащихся юношеского возраста / Т. Н. Карпович // Психология. – 2002. – № 3. – С. 78–85.
5. Кудинова, И. Б. Социальный интеллект как предмет исследования / И. Б. Кудинова, И. С. Вотчин // Сибир. пед. журн. – 2005. – № 4. – С. 132–142.
6. Левина, И. Р. Развитие социального интеллекта будущего педагога-музыканта в процессе хормейстерской подготовки [Электронный ресурс] / И. Р. Левина, Л. Н. Каримова, Т. И. Политаева // Соврем. проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – Режим доступа: www.science-education.ru/ru/article/view?id=27672. – Дата доступа: 31.10.2020.
7. Лунева, О. В. Социальный интеллект как категория социальной психологии / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 146–151.
8. Савенков, А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А. И. Савенков // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – М. : ГУ ВШЭ, 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 94–101.
9. Середина, Т. С. Социальный интеллект в структуре психологической культуры активных пользователей социальных сетей / Т. С. Середина // Психология XXI века: теория, практика, перспектива : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 февр. 2011 г.). – Пенза ; Витебск ; Ереван : Науч.-изд. центр «Социосфера». – 2011. – С. 155–160.
10. Стернберг, Р. Интеллект успеха / Р. Стернберг ; пер. с англ. – Минск : Попурри, 2015. – 398 с.
11. Торндайк, Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении / Э. Торндайк, Дж. Уотсон. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
12. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Д. В. Ушаков ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 176 с.

13. Философский энциклопедический словарь. 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyoffice.ru/5-enc_philosophy-2361.htm/. – Дата доступа: 20.01.2021.
14. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1020–1022.
15. Цель и средства педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/cel_sredstva_vidy_i_specifika_pedagogicheskoy_deyatelnosti/. – Дата доступа: 12.11.2020.
16. Greenspan S. The role of intelligence in a broad model of personal competence / S. Greenspan, J. Driscoll // In D.P. Flanagan, J. L. Genshaft (Eds.). Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues. – 1997. – P. 131–150.
17. Guilford, J. P. Three faces of intellect [Electronic resource] / J. P. Guilford. – American Psychologist. – 14(8). – 469–479. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/h0046827>. – Date of access: 28.01.2021.

Материал поступил в редколлегию 09.09.2021.

M. Y. MARMULEVSKAYA,
Master of Pedagogical Sciences, Teacher of Additional Education
Center for Additional Education for Children and Youth «Vetraz»,
Minsk, Belarus

FORMATION OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary

The concepts of different authors have been scrutinized in the article connected with the problem of studying social intelligence, the historical aspect of the concept of «social intelligence» has been considered, the model of personal competence of S. Greenspan and J. Driscoll and the cubic model of intelligence by Joy Guildford have been analyzed. The most favorable age of students for the development of social intelligence was chosen, because worldview, life position, and social activity of the individual are formed during this period of life. The author examines pedagogical conditions influencing the formation of students' social intelligence during the educational process, identifies and analyzes the main approaches to its study. Particular attention is paid to the study of the relationship between the components of social intelligence and the components of the pedagogical process. The potential of educational and upbringing activity and its role for effective social and intellectual development of the individual have been studied in the article.

Keywords: intelligence, social intelligence, social competence, pedagogical conditions, pedagogical process.

УДК 159.99

О. А. МЕЛЬНИК,

старший преподаватель кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены теоретико-методологические основания феномена совладающего поведения. Автор представляет взгляды различных исследователей, касающиеся данного вопроса, и анализирует существующие в психологии модели совладающего поведения. В статье проведен сравнительный анализ основных концепций совладающего поведения. Проанализированы функции и ключевые компоненты совладающего поведения. Подчеркивается необходимость учета психологических особенностей представителей отдельной культуры и средовых факторов при изучении влияния трудных жизненных ситуаций, их оценки и выбора стратегий совладания с ними.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, совладающее поведение, копинг-поведение, культурно-экологические условия жизнедеятельности.

Современное мировое пространство, включающее в себя политические, экономические и культурные процессы, задает высокий темп изменений в обществе, приобретающих особую стремительность в сочетании с мировым кризисом в экономической и социальной сферах общества (образовании, здравоохранении, культуре, транспортной и коммунальной отрасли, физической культуре и т. д.), спровоцированных пандемией COVID-19. Такая социальная ситуация требует от человека быстрого и эффективного приспособления к изменениям и совладания с возникающими трудными ситуациями.

Совладающим, или копинг-поведением, в психологии принято обозначать поведение, направленное на преодоление трудных жизненных ситуаций, в том числе психотравмирующих [6]. Термин «совладание» появился сравнительно недавно и употребляется наряду с другими речевыми оборотами – копинг (от английского

go coping – «справляться, совладать») и преодолевающее поведение [16].

Согласно определению И. И. Ветровой, «копинг-поведением, или совладающим поведением, принято называть целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией, используя осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю)» [4, с. 135].

К настоящему времени в истории психологии совладания оформилось достаточное количество подходов, как уже зарекомендовавших себя и ставших классическими, так и более молодых, которые можно, хотя и условно, объединить в несколько групп. Так, С. А. Баскакова выделяет эго-ориентированный, диспозиционно-ориентированный и стрессо-ориентированный подходы [1]. Согласно Е. Р. Исаевой, существуют эго-ориентированный, диспозиционный и транзакционный (или ситуационный) подходы к изучению копинг-поведения [8].

Наиболее полная классификация концепций совладающего поведения предложена Е. Н. Львовой, которая также выделяет три большие группы, объединяющие различные теоретические подходы.

В первой группе Е. Н. Львова объединяет подходы, авторы которых в той или иной степени рассматривают совладание как один из уровней процесса преодоления трудных жизненных ситуаций, нередко наравне с защитными механизмами [15]. К таким подходам относят следующие.

Эго-ориентированная теория совладания (Н. Хаан, Дж. Вайлант, К. Меннинджер). Согласно исследователям, развивавшим положения данного подхода, совладание определяется как наиболее зрелый процесс эго, который свидетельствует о самом высоком уровне психологического развития личности, тогда как защитные механизмы указывают на невротическое развитие личности [15].

Клинический подход в исследовании совладания (И. М. Никольская, Р. М. Грановская), в котором авторы предлагают уровневое строение защитной системы человека, четвертый (последний)

уровень которой представлен осознаваемыми стратегиями совладания [17].

Модель двойного процесса в совладающем поведении (М. С. Штробе, Х. Шут). Согласно данной модели, совладание рассматривается как сочетание непосредственного реагирования на стрессовое воздействие и процессов регулирования совладания, которые могут разворачиваться во времени как последовательно, так и одновременно.

Модель посттравматического роста. Основная идея данной модели состоит в том, что процесс совладания с угрожающим или травматическим воздействием позволяет человеку не только восстановиться и вернуться к прежнему уровню функционирования и жизнедеятельности, но и дает основания использовать возникшую ситуацию в качестве возможности для дальнейшего роста и развития. Однако существует противоположное мнение относительно преимущественного акцентирования позитивных изменений в ходе преодоления жизненных кризисов. Согласно двухкомпонентной модели посттравматического роста, предложенной швейцарским исследователем А. Меркером, посттравматический рост имеет как функциональную (конструктивную), так и дисфункциональную (неконструктивную) сторону. Каждая из этих сторон принимает участие в процессе адаптации, занимая свое место во времени и пространстве. Предполагается, что первой в процесс совладания включается дисфункциональная сторона, влияние которой непродолжительно, тогда как конструктивная сторона соотносится с долгосрочной адаптацией [15].

Концепция системы жизнеобеспечения личности, предложенная М. В. Богдановой и Е. Л. Доценко [3]. Авторы концепции обращают внимание на существование нескольких направлений исследований, которые независимы друг от друга и при этом описывают схожие явления: психологические защиты, копинг-стратегии, психосоматические реакции, личностный рост и развитие. Эти явления призваны сохранять целостность личности в настоящем и будущем, поэтому предлагается их комплексное рассмотрение и вводится понятие «система жизнеобеспечения личности».

Вторую группу подходов условно называют диспозиционной (или личностноориентированной). В этих подходах совладающее

поведение определяется наличием определенных предпосылок, свойств и способностей личности, иначе говоря, ресурсами.

Центральное место занимает подход А. Биллингс и Р. Моос, которые определяют копинг как «качества личности, позволяющие использовать относительно постоянные варианты ответа на стрессовые ситуации» [9, с. 156].

К настоящему моменту было проведено достаточное количество исследований, в которых изучалась связь между особенностями личности и совладанием, при этом исследователями использовалась пятифакторная модель личности, или «большая пятерка» (Р. МакКрае и П. Коста). Результаты исследований показали, что все пять факторов лежат в основе определенных стратегий совладания. Важность и серьезность исследования роли личностных черт в процессах совладания подтверждается в ряде зарубежных исследований (Н. Болгер, Е. Фергюссон и др.). Состоятельность данного подхода подтверждают слова американского исследователя Н. Болгера: «совладание – это личность в действии в ситуации стресса» [15, с. 21].

К этой же группе относятся исследования Т. Л. Крюковой и Е. А. Сергиенко, которые рассматривают совладание в рамках психологии субъекта, признающей человека активным субъектом различных форм произвольной человеческой активности. Психология субъекта выступает в роли методологической основы, которая предоставляет возможность раскрыть структуру, выявить характеристики человека как субъекта совладания, обобщить закономерность функционирования и становления совладания в процессе онтогенеза, описать содержательные и динамические линии овладения совладающим поведением.

Совладающее поведение Т. Л. Крюковой определяется как поведение, позволяющее субъекту «справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий, адекватных личностным особенностям и ситуации. Оно направлено на активное взаимодействие с ситуацией – изменение (когда она поддается контролю) или приспособление к ней (в случае если ситуация не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия» [12, с. 89]. Совладаю-

щее поведение, согласно Т. Л. Крюковой, детерминируется рядом факторов: диспозиционным (личностным), динамическим (ситуационным), социокультурным (экологическим), регулятивным. Исследователь утверждает, что совладание используется человеком сознательно и целенаправленно, что дает возможность отнести совладание к факторам активности субъекта и называть его дескриптором субъекта и поведения субъекта, а также выделяются критерии совладания как поведения субъекта: осознанность, целенаправленность, контролируемость, связанность, адекватность ситуации, регуляция уровня стресса, значимость последствий для благополучия субъекта, социально-психологическая обусловленность совладания, возможность обучения совладанию [11].

Подход Е. А. Сергиенко рассматривает природу совладания посредством анализа регулятивной функции субъекта или контроля поведения, в основе которого лежат ресурсы индивидуальности и их интегративность. Исследователем выявлена связь эффективности контроля поведения и возможностей реализации психических ресурсов для решения жизненных задач, значимость которых определяет субъект, а также субъект осуществляет отбор стратегий решения этих задач [18–20].

В третью группу Е. Н. Львова объединяет подходы, которые, так или иначе, имеют когнитивную ориентацию, где значение приобретает осознание и последующая оценка человеком трудной жизненной ситуации и собственных возможностей [15].

Прежде всего, в данной группе выделяют когнитивную концепцию стресса и совладания, поддерживаемую и развиваемую Р. Лазарусом и С. Фолкманом, в которой копинг понимается как «когнитивные и поведенческие усилия, направленные на минимизацию противоречий внешнего или внутреннего характера, а также на управление ситуацией; при этом совладание включает как активное влияние на ситуацию, так и ее принятие, избегание» [2, с. 138].

Одним из ключевых понятий в теории Р. Лазаруса и С. Фолкмана является понятие «когнитивной оценки», рассматриваемое как посредник (медиатор) между стрессовой реакцией и совладанием. Авторы рассматривают два вида совладания, или копинга. Первый – проблемноориентированный копинг, когда усилия направлены на решение проблемы, второй – эмоционально-

ориентированный копинг, когда усилия направлены на изменение собственного отношения к ситуации. В проблемноориентированном совладании рациональное разрешение конфликта может осуществляться конкретными действиями. Этот стиль поведения может проявляться как планирование решения проблемы, попытки найти информацию, связанную с решением проблемы, а также поиск социальной поддержки. По мнению этих ученых, копинг реализует функцию регуляции эмоций (эмоциональный копинг) и управление дистрессовой проблемой (проблемноориентированный копинг). Оба вида копинга важны и могут иметь чрезвычайно полезные последствия для физического и психического здоровья. На основе данного разделения ими были выделены следующие ситуативно-специфические стратегии совладания с трудными ситуациями: конфронтативный копинг, самоконтроль, дистанцирование, бегство-избегание, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка [2].

Модель совладания, опирающаяся на представления о роли целевых процессов («Цели и совладание со стрессом»). Согласно этой модели, успех совладания во многом определяется способностью к выявлению нереалистичных целей и отказу от них в пользу новых, реалистичных и достижимых целей. Цели рассматриваются в качестве компонентов смыслопорождения, с которыми связаны различные процессы совладания. Стремление к достижению определенной реалистичной цели позволяет человеку сохранять внутреннюю согласованность и быть устойчивым перед лицом различных угроз (например, тяжелых или неизлечимых заболеваний) [15].

В работах А. В. Либиной предложена концепция совладающего интеллекта, которую в силу эклектичного характера затруднительно отнести к какой-либо из выделенных ранее групп подходов к изучению совладания. Под совладающим интеллектом она понимает «психологическую компетентность в разрешении жизненных трудностей с целью успешного достижения значимых целей, создания благоприятных взаимоотношений с окружающими и повышения психологического благополучия» [14, с. 117].

Однако ни одна из вышеперечисленных теорий не отвечает на вопрос: почему именно индивидуум или сообщество рассматрива-

ет ситуацию как угрожающую? Ответить на этот вопрос помогает теория сохранения ресурсов (ТСР), согласно которой угрожающей ситуация воспринимается индивидуумом или сообществом в том случае, если их ресурсам угрожает опасность. Автором ТСР является Стивен Хобфолл – один из ведущих мировых исследователей стрессовой проблематики, внесший значимый вклад в изучение психологических последствий войны и терроризма, профессор медицинского колледжа Раш (Чикаго, штат Иллинойс, США), член Исследовательского центра национальной безопасности Университета Хайфы (Израиль), профессор психологии Кентского государственного университета (США) [7].

Теория сохранения ресурсов позволяет посмотреть на природу возникновения стресса с точки зрения потери или угрозы потери ресурсов и имеет функциональное значение для объяснения возникновения психологического стресса как у отдельных людей, так и в социальном контексте, объясняя взаимодействия групп, сообществ и социальных систем.

Центральным в теории сохранения ресурсов является понятие «ресурсы», представляющее те ценности, которые индивидуумы и сообщества стремятся приобретать, сохранять, преумножать и накапливать. В психологической литературе ресурсы рассматриваются как значимые предикторы благополучия и качества жизни. Р. Лазарус и С. Фолкман в своей теории также говорят о ресурсах, которые индивид учитывает в процессе когнитивной оценки события, однако акцент они делают на ресурсах, доступных для совладания, с учетом оценки которых формируется индивидуальный ответ организма на стрессовые обстоятельства [7]. В рамках ТСР ресурсы приобретают значение не только в контексте совладания, страх потери ресурсов является ключевым предиктором для возникновения стресса. На базе теории сохранения ресурсов был создан личностный опросник SACS.

Таким образом, под понятием «совладающее поведение» понимается индивидуальный способ взаимодействия со стрессовой ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями.

В настоящее время актуальной сферой научных исследований в «эпоху глобальных социальных перемен» становится изучение

взаимосвязи выбора стратегий совладающего поведения в фундаментальном контексте, который связывает индивида с его средой проживания и культурными особенностями [25; 27]. В период пандемий и социальных коллапсов именно культура и экологические условия жизнедеятельности являются главными ресурсами, способными предоставить действенные приемы совладания с трудностями [13]. Культура содержит в себе социотипические модели поведения – «типовые программы, характерные для определенного этноса», осуществляющие регуляцию поведения человека в стандартных для данной общности ситуациях [13; 21].

Каждому культурному сообществу характерны специфические культурно обусловленные особенности восприятия трудных жизненных ситуаций (стресса) и выбора стратегий совладания, которые соотносятся с этнотипическими, личностными и конфессиональными особенностями, наличием или отсутствием опыта межкультурного взаимодействия, возрастом и полом, а также способами снижения стресса [5, с. 73].

В настоящее время большинство психологических исследований, посвященных проблеме совладания, выполняются с методологической позиции психологии субъекта (К. А. Абульханова, Л. И. Анциферова, В. А. Бодров, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Т. Л. Крюкова, Е. А. Петрова, Е. А. Сергиенко и др.), в которой человек рассматривается как носитель субъективных свойств, позволяющих ему быть субъектом своей деятельности, жизни и создателем своего бытия. Субъект, включенный в этнокультурные условия жизнедеятельности (этнический субъект), обладает способностью принимать бытие в первоизданном виде и преобразовывать его через построение различных форм взаимоотношений с миром (деятельность, познание, отношение). Этнический субъект может осознанно преодолевать трудности или использовать реакции избегания, если это обусловлено его личностными, культурными ценностями или внешней необходимостью (В. А. Петровский). Так, способность к совладанию понимается в неразрывной связи с активностью личности и саморегуляцией. Данная способность представляет собой «зеркало субъектной активности» [10] – одну из наиболее важных характеристик субъекта, заключающую в себе сознательное и целенаправленное соци-

альное поведение, осуществляемое в целях преодоления стресса, обеспечения продуктивности, благополучия и здоровья человека [10, с. 184].

Таким образом, исследователи подчеркивают необходимость учета психологических особенностей представителей отдельной культуры [24; 25; 27] и средовых факторов при изучении влияния трудных жизненных ситуаций, их оценки и выбора стратегий совладания с ними [22; 23; 25; 26]. Доказано, что учет психологических особенностей совладающего поведения представителей тех или иных культур способствует лучшему пониманию особенностей этносов, установлению конструктивного взаимодействия с представителями других этногрупп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баскакова, С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами / С. А. Баскакова // Социальная и клиническая психиатрия. Т. 20. Вып. 2. – М., 2010. – С. 88–97.
2. Битюцкая, Е. В. Факторная структура русскоязычной версии методики «Опросник способов копинга» / Е. В. Битюцкая // Вопр. психол. – 2014. – № 5. – С. 138–150.
3. Богданова, М. В. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. / М. В. Богданова, Е. Л. Доценко. – Тюмень : Мандр и К., 2010. – 204 с.
4. Ветрова, И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит / И. И. Ветрова // Вестн. ТГУ. – 2010. – № 339. – С. 135–138.
5. Гущина, Т. В. Культура, стресс и копинг: влияние социокультурного контекста на выбор типа совладания / Т. В. Гущина, Т. Л. Крюкова, О. А. Екимчик // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20, № 4. – С. 73–81.
6. Дементий, Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения / Л. И. Дементий // Журн. Приклад. психологии. – 2014. – № 3. – С. 20–25.

7. Иванова, Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса / Т. Ю. Иванова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 119–135.
8. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – СПб. : СПбГМУ, 2009. – 136 с.
9. Кобзева, О. В. Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте / О. В. Кобзева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (6). – С. 155–158.
10. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения : моногр. / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Авантитул, 2004. – 344 с.
11. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы / Т. Л. Крюкова // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 184–188.
12. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы; под. ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 55–66.
13. Лебедева, Н. М. Этнопсихология. Учебник и практикум / Н. М. Лебедева. – М. : Юрайт, 2017. – 492 с.
14. Либина, А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.
15. Львова, Е. Н. Личностное опосредствование выбора стратегий совладания в ситуации неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Н. Львова. – М., 2017. – 290 с.
16. Нартова-Бочавер, С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
17. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2010. – 342 с.
18. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения и защитные механизмы / Е. А. Сергиенко // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Е. А. Сергиенко. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 65–67.
19. Сергиенко, Е. А. Психология субъекта: поиски и решения / Е. А. Сергиенко // Психол. журн. – 2008. – № 29. – С. 16–28.

20. Сергиенко, Е. А. Субъектная регуляция и совладающее поведение / Е. А. Сергиенко // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конференции; отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома. – 2007. – С. 64–66.
21. Хотинец, В. Ю. Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов / Ю. В. Хотинец // Социологические исследования. – 2011. – № 2 (322). – С. 99–108.
22. Aldwin, C. M. Stress, coping & development: An integrative perspective (2nd ed.). – New York : Guildford Press, 2007. – 432 p.
23. Hobfoll, S. E. The influence of culture, community, & the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory // Applied Psychology: An International Review. – 2001. – Vol. 50. – P. 337–421.
24. Iosifyan, M. Coping strategies and psychopathological symptoms among adolescents with asthma: a Cross-cultural study / M. Iosifyan, G. Anna, C. Flahault // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2016. – Vol. 47, no. 5. – P. 680–695.
25. Kuo, B. C. H. Culture's Consequences on Coping Theories, Evidences, and Dimensionalities / B. C. Kuo // J. of Cross-Cultural Psychology.– 2011. – Vol. 42 (6). – P. 1084–1100.
26. Moos, R. H. The mystery of human context and coping: An unraveling of clues / R. H. Moos // American Journal of Community Psychology. – 2002. – Vol. 30. – P. 67–88.
27. Wong, P. T. P. Handbook of multicultural perspectives on stress and Coping. / P. T. P. Wong, L. C. J. Wong. – New York : Springer, 2006. – 636 p.

Материал поступил в редколлегию 07.12.2021.

V. A. MELNIK,
Senior Lecturer of the Department of Psychology
State Institution of Education «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

COPING BEHAVIOUR AS A MECHANISM FOR PERSONAL DEVELOPMENT IN DIFFERENT CULTURAL AND ECOLOGICAL CONTEXTS

Summary

The article deals with theoretical and methodological foundations of the phenomenon of coping behaviour. The author presents the views of various researchers concerning this issue and analyses the existing models of coping behaviour in psychology. The article provides a comparative analysis of the main concepts of coping behaviour. The functions and key components of coping behaviour are analysed. The necessity of taking into account psychological features of a particular culture and environmental factors in understanding the impact of difficult life situations, their assessment and choice of coping strategies is emphasized.

Keywords: coping behaviour, coping strategies, structure of behaviour, cultural and environmental context of life.

УДК 316.6

Е. Б. МИКЕЛЕВИЧ,

доцент кафедры межкультурных коммуникаций,
кандидат психологических наук

Учреждение образования

«Полесский государственный университет», г. Пинск, Беларусь

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДОСТИЖЕНИЯ БАЛАНСА МЕЖДУ РАБОТОЙ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНЬЮ

Личностная детерминация баланса между работой и личной жизнью связана с возможностью сделать осознанный выбор в отношении приоритетов инвестирования времени и энергии в сферы работы и личной жизни на основе личностных ценностей и смыслов.

Ключевые слова: баланс между работой и личной жизнью, дисбаланс между работой и личной жизнью, личностная детерминация.

Биография индивида реализуется в нескольких темпоральных измерениях: во времени биологическом, психологическом и социальном. Именно социальное время определяет многообразные роли, выполняемые в разных сферах существования. Работа и личная жизнь – это, несомненно, две важнейшие сферы человеческого существования, которые проникают друг в друга и должны быть взаимодополняющими. Условием взаимодополняемости является гармония, обозначающая определенную фиксированную долю времени и энергии, которые человек вкладывает в каждую из этих сфер в соответствии со своими приоритетами, а также чувство удовлетворения от выполнения своих социальных ролей.

Баланс работы и личной жизни (Work-Life Balance) в последнее время становится предметом междисциплинарных исследований, особо пристальное внимание к которому проявляют психологи, социологи и экономисты. Феномен изучается во взаимосвязи с удовлетворенностью работой, удовлетворенностью жизнью, эмоциональным выгоранием, производительностью труда, субъективным благополучием, организационными настроениями, демографическими показателями. Изучены качественные различия в

понимании баланса работы-жизни в связи с контекстом работы и семьи, а также культуры. Проводятся исследования баланса работы и личной жизни у сотрудников разных отраслей: промышленных предприятий (А. Н. Моспан, Е. Н. Осин, Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова); учреждений образования и науки (Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев, Ю. В. Филоненко, Е. А. Яковлева), медсестер и инженеров (S. V. Bacharach). Особенности баланса работы и личной жизни у мужчин и женщин анализирует М. Г. Ткалич. В соответствии с вызовами современности феномен рассматривается в рамках изменений, связанных с распространением удаленной работы и в связи с ограничениями, связанными с пандемией COVID-19 (Т. О. Разумова, А. Б. Алешина, М. А. Серпухова). Некоторые исследователи акцентируют внимание на балансе работы и семьи (А. П. Лимаренко, А. В. Праведников).

Польские исследователи баланс работы и личной жизни считают важной проблемной областью науки, которая должна быть проанализирована в связи с идеей устойчивого развития как в ее личностном, так и в глобальном измерении. При этом устойчивое развитие рассматривается как стратегия повышения качества жизни, охватывающая общество, экономику и окружающую среду. В свою очередь, качество жизни с учетом как объективного, так и субъективного аспекта связано с поиском модели достойной жизни, в которой потребительские, а также психологические, социальные, духовные потребности будут развиваться и удовлетворяться в полной мере (R. Tomaszewska-Lipiec, C. Sadowska-Snarska, M. Gotowska, R. Gerlach).

Многомерность, субъективность и междисциплинарность феномена баланса между работой и личной жизнью осложняют его изучение. Трудности и ограничения в изучении баланса между работой и личной жизнью некоторые авторы связывают с тенденциями *социологизации* (акцент на анализе параметров социального контекста, измерение баланса в терминах временных затрат и удовлетворенности и др., стремление изучить объективное соотношение представленности сфер «личная жизнь» и «работа» в жизни человека, которое «измеряется» уделяемым каждой из сфер временем, игнорирование субъективных смысловых образований личности), *неразличения личной и семейной жизни* (в условиях,

когда сфера «личная жизнь» стремительно расширяет свое смысловое содержание), *отождествления работы с наемным трудом* (авторы имплицитно понимают под термином «работа» «трудовую деятельность», которая также присутствует и в семейной жизни («работа по дому»)) [10, с. 257].

Единого определения баланса между работой и личной жизнью, разделяемого всеми исследователями, не выработано. Наиболее часто феномен понимают как удовлетворение и хорошее функционирование на работе и дома с наименьшим проявлением ролевого конфликта [5]. Согласно другому подходу, баланс между работой и личной жизнью включает несколько компонентов: А. Н. Моспан утверждает, что в общее понятие баланса входит баланс времени, баланс включенности и баланс удовлетворения [5]. По словам D. Clutterbuck, баланс работа – жизнь – это состояние, в котором личность справляется с потенциальным конфликтом между различными требованиями к распределению времени и энергии таким образом, что ее стремление к благополучию удовлетворяется [12].

Теоретические концепции баланса между работой и личной жизнью разнообразны, зачастую противоречивы. Условно их разделяют на две группы, в основе каждой из которых лежит определенная теоретическая модель:

1. Дефицитарная модель, согласно которой увеличение активности в одной из сфер жизнедеятельности человека приводит к дефициту ресурсов в другой сфере, что, в свою очередь, повышает вероятность возникновения ролевого конфликта. Данная модель является основой для изучения нарушений баланса: на *личностном* уровне (депрессия, зависимости и другие психические расстройства, низкая удовлетворенность жизнью, профессиональное выгорание); на *организационном* уровне (абсентеизм, намерения сменить место работы, низкая удовлетворенность работой).

2. Экспансивная модель, в которой рассматриваются сферы работы и личной жизни как взаимодополняющие: успех в одной сфере распространяется на другую, способствуя ее более высокому качеству, и наоборот [4].

Наряду с описанными моделями, встречаются исследования, опирающиеся при изучении баланса работы и личной жизни на

следующие теории: теория сегментации (работа и личная жизнь не связаны друг с другом); компенсационная теория (отсутствие успешного развития в одной сфере компенсируется большей реализацией индивида в другой); теория интеграции (выполнение семейных и рабочих функций настолько тесно пересекается, что их невозможно разграничить); теория баланса ролей (разность между вознаграждением за труд и обеспокоенностью, связанной с исполнением семейных ролей); теория конфликтов (конфликтность сторон, когда возникают высокие требования к исполнению обязательств); теория границ (создание гибких границ между изучаемыми категориями); теория побочного эффекта (каждая из сфер может влиять друг на друга) [2; 7].

Отметим, что, несмотря на различные подходы, все модели и теории исследования баланса работы и личной жизни объединяет идея о том, что современный работник находится в ситуации, когда необходимо очень тщательно распределять свое внимание, усилия и время между рабочей и личной сферами. Актуальное состояние изученности феномена позволяет фиксировать изменение системы отношений человека с миром и с самим собой, которое неизбежно приводит к тому, что сферы его жизнедеятельности все более «переплетаются», а часто и конкурируют между собой [10]. Наряду с понятием «баланс работы и личной жизни», вводится понятие «конфликт работы и личной жизни», отмечается обострение конфликта. Исследования отечественных и зарубежных авторов констатируют все большее углубление противоречия между ценностями профессионального роста, повышения собственного социального статуса, с одной стороны, и экзистенциальными жизненными и семейными ценностями – с другой [1; 9; 10]. Дисбаланс между отдельными сферами может привести к дестабилизации и дезинтеграции равновесия со всеми последствиями этого состояния (психические расстройства, стресс, депрессия, хроническая усталость) [3; 6].

Исследования не дают исчерпывающего ответа о детерминантах баланса между работой и жизнью. В самом общем виде принимается идея о том, что факторы баланса включают организационные (требования и культура работы и личной жизни) и индивидуальные параметры (рабочая ориентация, личность, энергия, персо-

нальный контроль и защитные механизмы, пол, возраст, этап жизни и карьеры) [11]. Основой личностной детерминации баланса является восприятие этих сфер как взаимодополняющих, а не противоположных, в результате чего достижение удовлетворения и благополучия возможно без необходимости принятия сложных решений об отказе или сокращении одной из них. Человек стремится к результативности (а не равновесию) на основе субъективной оценки успеха в каждой области жизни. Это означает принятие целостного отношения, согласно которому карьера или семья может рассматриваться как важная часть жизни, а не как обязательный критерий успешности. Баланс между работой и личной жизнью не сводится к абсолютному равновесию двух сфер, так как соотношение активностей уравнивается доминирующими актуальными ценностями.

В исследовании, которое провели В. А. Штроо, А. А. Козяк на основе деятельностно-смыслового подхода, респондентам были предложены два горизонтальных отрезка (текущая и желаемая ситуация), концы которых были обозначены следующим образом: левый конец отрезка – «личная жизнь, хобби, интересы»; правый конец отрезка – «работа, профессиональное и карьерное развитие». Результаты исследования показали, что лишь пятая часть опрошенных (22 %) удовлетворены соотношением у себя работы и личной жизни, причем вне зависимости, где именно расположены точки текущего и желаемого положения дел на соответствующих отрезках. Половина респондентов (51 %) хотела бы изменить реально существующее соотношение работы и личной жизни путем смещения к левому полюсу отрезка, т. е. демонстрируют стремление к преобладанию личной жизни над работой. Треть опрошенных (28 %) полагает, что в настоящее время личной жизни у них «слишком много», поэтому они хотели бы «сдвинуть» этот баланс в сторону работы [10].

Данные эмпирические результаты подтверждают идею о том, что понимание баланса между работой и личной жизнью невозможно в рамках дефицитарной и экспансивной моделей. Личностная детерминация баланса предполагает учет глубинных динамических характеристик личности, «придающих смысл самому со-

стоянию «сбалансированности» и задающих осмысленность всей жизни человека» [10, с. 265].

Совершенно очевидно, что баланс между работой и личной жизнью включает осознанное структурирование личностью своей жизни не только на основе личностных ценностей и потребностей, но и с ориентацией на внешние требования и социально-экономические возможности (социальная детерминация). Принятые в обществе модели успеха, активно культивируемые СМИ, усваиваются личностью и становятся регуляторами определения приоритетных сфер. Исследования сферы труда и причин трудцентризма показали, что работа является смыслообразующей стороной жизни современного человека. Например, распространенная установка на обязательное достижение профессиональных результатов способствует поведению сотрудников, которое связано со смещением баланса в сторону приоритета работы и проявляется в переработке рабочего времени (работа в выходные и отпускные дни, задержки на работе после окончания рабочего времени, продолжение выполнения рабочих обязанностей дома). Такое поведение поддерживается и культивируется общественными стереотипами и зачастую не является результатом свободного выбора. Данные поведенческие паттерны плохо согласуются с принципами сохранения профессионального благополучия и могут приводить к деформациям.

Исследования зарубежных ученых также фиксируют изменение баланса в сторону приоритета реализации профессиональных функций. Эмпирически изучена мотивация, определяющая тенденцию к расширению рабочего времени (переработки). Исследование, проведенное The Economic and Social Research Council среди британских сотрудников, показало, что среди факторов, определяющих работу в сверхурочное время, 14 % назвали карьерные мотивы, 30 % – дополнительный заработок, 58 % – страх потерять работу [13]. Исследования также показывают, что мера переработки рабочего времени зависит от уровня квалификации и ответственности и связана с занимаемой должностью. Установлено, что конфликт работы и личной жизни у одного из супругов приводит к неудовлетворенности семейной жизнью у обоих супругов. Негативное влияние работы на личную жизнь имеет превышение коли-

чества рабочего времени, при этом дисбаланс усиливается, если в семье есть дети [13]. Увеличение рабочего времени автоматически приводит к сокращению времени вне работы и тем самым препятствует равновесию. Однако такой объективный дисбаланс может быть «оправдан» системой субъективных ценностей и смыслов и восприниматься сотрудником как не выходящая за рамки баланса ситуация.

Достижение баланса между работой и личной жизнью предполагает осознание различных требований к инвестированию времени и энергии человека в сферы работы и личной жизни; возможность сделать осознанный выбор в отношении инвестирования времени и энергии; ориентация на личностные ценности, на которых должен основываться этот выбор.

Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа можно сделать вывод о системном характере детерминант достижения баланса между работой и личной жизнью. Наиболее важным фактором синергии в отношениях между работой и личной жизнью является субъективно понимаемое равновесие. Субъективный характер баланса между работой и личной жизнью заключается в опосредовании выбора приоритетной сферы системой ценностных ориентаций личности: наиболее важным критерием является не количество времени и усилий, уделяемое той или иной сфере жизнедеятельности, а личный смысл и удовлетворенность соотношением своей активности в этих сферах жизнедеятельности. Вопрос о том, в какой степени баланс работы и жизни зависит от индивидуального выбора, пока остается открытым и требует дальнейшего теоретического и эмпирического изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов, Р. Н. Баланс работы и личной жизни и источники стресса научно-педагогических работников российских исследовательских университетов / Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – № 3. – С. 8–26.

2. Золотина, О. А. Баланс жизненных сфер при получении профессионального образования в сфере экономики / О. А. Золотина, М. А. Серпухова // Экономика и управление. – 2020. – Т. 26. – № 8. – С. 886–900.
3. Лимаренко, А. П. Семья и работа: поиск баланса семейных и профессиональных ролей / А. П. Лимаренко, Е. М. Прилепко // Социология. – 2014. – № 4. – С. 100–111.
4. Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия / А. Н. Моспан [и др.] // Организационная психология. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 8–29.
5. Моспан, А. Н. Взаимосвязь баланса между работой и личной жизнью с демографическими и трудовыми характеристиками личности и ее субъективным благополучием / А. Н. Моспан // Организационная психология. – 2014. – Т. 4. – № 3. – С. 95–107.
6. Праведников, А. В. Влияние напряженности труда и темпоральных характеристик занятости на баланс семьи и работы / А. В. Праведников // Вестн. ПНИПУ. Соц.-эконом. науки. – 2018. – № 3. – С. 174–183.
7. Разумова, Т. О. Баланс семья – работа в условиях изменений качества трудовой жизни / Т. О. Разумова, А. Б. Алешина, М. А. Серпухова // Уровень жизни населения регионов России. – 2020. – Т. 16. – № 3. – С. 24–37.
8. Ткалич, М. Г. Социально-психологические особенности оценки баланса «работа – жизнь» персоналом организаций / М. Г. Ткалич // Весн. Гродз. дзярж. ўн-та імя Я. Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 1 (190). – С. 136–141.
9. Филоненко, Ю. В. Субъективное благополучие научно-педагогических работников современных университетов в рамках концепции баланса жизни и труда / Ю. В. Филоненко, Е. А. Яковлева // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – № 3. – С. 68–85.
10. Штроо, В. А. Личностный смысл баланса между работой и личной жизнью / В. А. Штроо, А. А. Козьяк // Мир психологии. – 2015. – № 3(83). – С. 253–267.
11. Bacharach, S. B. Work-home conflict among nurses and engineers: mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work / S. B. Bacharach, P. Vamberger, S. Conley // Journal of Organizational Behavior. – 1991. – Vol. 12. – № 1. – P. 39–53.

12. Clutterbuck, D. Równowaga między życiem zawodowym a osobistym / D. Clutterbuck. – Kraków : Oficyna Ekonomiczna, 2005. – 272 s.
13. Gerlach, R. Przemiany pracy i ich konsekwencje dla relacji praca–życie pozazawodowe / R. Gerlach // Równowaga praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki / Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy / komitet redakcyjny Sławomir Kaczmarek i in. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2014. – S. 72–93.

Материал поступил в редколлегию 27.10.2021.

A. B. MIKELEVICH,
Associate Professor of the Department of Intercultural Communications,
Ph.D in Psychology
Educational institution «Polesky State University», Pinsk, Belarus

PERSONAL DETERMINANTS OF ACHIEVING WORK-LIFE BALANCE

Summary

Personal determination of work-life balance is associated with the ability to make an informed choice regarding to the priorities of time and energy investing in the areas of work and personal life based on personal values and meanings.

Keywords: work-life balance, work-life disbalance, personal determination.

УДК 37.034

М. Е. МИНОВА,

заместитель декана факультета профессионального развития
специалистов образования

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются концептуальные аспекты духовно-нравственного воспитания обучающихся. Описаны теоретико-методологические подходы в области духовно-нравственного воспитания обучающихся. Представлена модель духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание обучающихся, нравственные ценности, теоретико-методологические подходы, модель духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Целесообразность и актуальность духовно-нравственного воспитания обучающихся обусловлена необходимостью формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой творческой личности, отраженной в Кодексе Республики Беларусь об образовании, Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определено, что «духовно-нравственное воспитание направлено на формирование нравственной культуры личности и предполагает приобщение обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям. Нравственная культура характеризуется степенью освоения обучающимися морального опыта общества, мерой воплощения этого опыта в поведении и отношении с другими людьми, выражается в потребности в нравственном самосовершенствовании» [1, с. 15].

Актуальность и социальная значимость духовно-нравственного воспитания обучающихся обусловлены наличием противоречий между: социальным заказом общества на воспитание нравственно зрелой личности и условиями социальной среды, которые не всегда благоприятствуют ее формированию; необходимостью форми-

рования духовных и нравственных ценностей обучающихся в семье, учреждениях образования, детских и молодежных общественных объединениях и недостаточным использованием их воспитательного потенциала; потребностью педагогической практики в научном осмыслении процессов духовно-нравственного воспитания в системе взаимодействия учреждений образования, социальных институтов, общественных объединений и недостаточностью научных исследований, раскрывающих его теоретические и методические основы.

Актуальность духовно-нравственного воспитания детей и молодежи предопределила необходимость сотрудничества учреждений образования с религиозными организациями.

Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью в области воспитания детей и молодежи представляет собой совокупность мероприятий в области образования, направленных на «воспитание нравственно зрелой, духовно развитой личности, способной осознавать свою ответственность за судьбу Отечества, всего человечества, окружающего мира, быть хранительницей культурного наследия своего народа» [2, с. 1].

Программа сотрудничества реализуется в соответствии с принципами «взаимного уважения и невмешательства в дела, относящиеся к компетенции Сторон; светского характера образования; уважения прав обучающихся на формирование собственной позиции в отношении религии и прав родителей или лиц, их заменяющих, на воспитание детей в соответствии с собственным отношением к религии. Сотрудничество органов и учреждений образования с Белорусской Православной Церковью не имеет целью ущемление прав других конфессий или граждан и не препятствует им в развитии сотрудничества с системой образования в соответствии с действующим законодательством» [2, с. 1].

Духовно-нравственное воспитание предусматривает формирование нравственной культуры и приобщение обучающихся к гуманистическим ценностям.

Произведенный контент-анализ определений понятий «ценности», «нравственные ценности» в 55 энциклопедических и справочных источниках позволил нам сделать следующие выводы.

1. В справочной литературе ценности рассматриваются как особые общественные отношения, благодаря которым потребности и интересы индивида или социальной группы переносятся на мир вещей, духовных явлений, образцов культуры, придавая им социальные значения и свойства. Ценности выражают значимость явлений и предметов действительности для личности и общества. Они проявляются как идеалы, принципы, нормы, ориентиры, идеи, верования, убеждения, цели, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни. Сложность и многозначность понятия «ценности» требует рассмотрения его содержательных аспектов, а также концепций и подходов, разработанных исследователями проблемы ценностей.

2. Нравственные (моральные) ценности определяются как общественные идеалы, императивы, принципы, выработанные человеческой культурой, являющиеся продуктами общественного сознания. Они существуют в трех формах:

1) общественные идеалы, абстрактные представления об атрибутах должного (добро, истина, красота и др.);

2) социальные нормы, принципы, правила, образцы, обладающие социально-историческим значением для общества и личностным смыслом для индивида;

3) конкретные воплощения ценностей (нравственное значение личности (группы), ее мотивов, чувств, ориентаций, поступков или нравственные характеристики общественных институтов).

Нравственные ценности как фактор общественного развития рассматриваются в исследованиях А. А. Гусейнова, Е. В. Зеленковой, И. С. Кона, А. С. Лаптенка, С. Д. Лаптенка, В. Т. Мишаткиной, А. И. Титаренко, в которых представлены результаты сравнительно-исторического анализа развития морали и нравственных ценностей, а также раскрывается их сущность, функции и механизмы влияния на развитие общества и воспитание личности.

В педагогической теории неоднократно подчеркивалась значимость педагогического влияния на формирование нравственных ценностей детей, подростков, молодежи. В работах выдающихся советских педагогов Н. К. Крупской, И. П. Иванова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого подчеркивается необ-

ходимость комплексного формирования нравственных знаний, убеждений, отношений, чувств, поступков личности в процессе взаимодействия в коллективе, общественно полезного труда.

В работах белорусских ученых К. В. Гавриловец, А. С. Зубра, В. Т. Кабуша, Ф. В. Кадола, И. И. Казимирской, Н. К. Катович, А. И. Кочетова, А. П. Сманцера, М. А. Станчиц, Ф. И. Храмцовой, В. В. Чечета обосновывается необходимость гуманизации образовательного процесса на основе ценностного подхода, способствующего формированию нравственно зрелой личности обучающегося.

Особое внимание в разработке концептуальных подходов к проблеме духовно-нравственного воспитания уделено психологическим аспектам формирования ценностей и ценностных ориентаций личности и социальной группы, которые раскрываются в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Я. Л. Коломинского, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, В. Н. Мясищева, Л. Г. Почебут, Л. И. Уманского, Д. И. Фельдштейна и др.

При изучении проблемы духовно-нравственного воспитания обучающихся проанализированы теоретические положения Н. А. Асташовой, М. А. Вейта, Б. С. Гершунского, М. Г. Казакиной, А. В. Кирьяковой, И. Я. Лернера, Т. Н. Мальковской, И. С. Марьенко, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина, в которых ценности рассматриваются как цели и содержание процесса воспитания, а ценностные ориентации – как результат присвоения личностью социокультурных ценностей.

В работах Е. В. Бондаревской, В. П. Зинченко, В. А. Караковского, Н. Д. Никандрова, Л. П. Разбегаевой, З. И. Равкина, В. А. Сластенина, Н. Е. Щурковой и др. обоснована необходимость ориентации воспитания на общечеловеческие ценности, при этом первостепенное внимание уделяется нравственным ценностям как приоритетам образования и воспитания.

Определение концептуальных основ духовно-нравственного воспитания обучающихся предполагает обращение к теоретико-методологическим подходам.

Аксиологический подход определяет приоритетное значение ценностей культуры, общества, личности в процессе воспитания. Нравственные ценности определяются как общественные идеалы,

императивы, принципы, выработанные человеческой культурой, являющиеся продуктами общественного сознания.

Религиозно ориентированная концепция ценностей находит свое отражение в трудах Н. А. Бердяева, М. Бубера, Н. О. Лосского, В. С. Соловьева и др. Н. А. Бердяев считал, что свобода и «активная доброта» являются важнейшими нравственными ценностями человека. «Быть сильным духом, не бояться ужасов и испытаний жизни, принимать неизбежное и очистительное страдание, бороться против зла... это и есть доброта активная, твердая в отстаивании ценностей» [3, с. 163]. Вводя Божество как абсолютную самоценность и самоцель всего мироздания, Н. О. Лосский признает полную победу добра над злом в перспективе развития человечества и считает нравственную ценность абсолютной. «Абсолютная положительная ценность есть оправданная самоценность, следовательно имеющая характер добра с любой точки зрения, в любом отношении и для любого субъекта; не только сама по себе она всегда есть добро, но и следствия из нее никогда не содержат в себе зла» [4, с. 56].

Представление о нравственных ценностях как высших общественных *идеалах* характерно для работ И. С. Нарского. С этой позиции рассматриваемые ценности являются уже не средством, а целью, не сущим, а должным. С человеческими же потребностями ценности-идеалы оказываются связанными генетически [5]. Среди многообразных общественных идеалов нравственные ценности образуют систему морали, регулирующую отношения людей.

В. С. Степин рассматривает ценности как мировоззренческие универсалии культуры. «Мировоззренческие универсалии – это категории, которые аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта» [6, с. 528]. Он выделяет категории, посредством которых выражены ценности человека как субъекта деятельности и общественных отношений (добро, зло, красота, вера, надежда, долг, совесть, справедливость, свобода, ответственность и др.).

В. А. Слостенин предполагает, что ценности обладают тремя основными значениями: это свойства явлений и предметов, в основе которых лежит практическое и эмоциональное отношение человека к ним; нравственные категории и психологические характеристики человека; социальные явления, характеризующие отношения между людьми [7, с. 6]. Любая ценность определяется не свойствами объектов, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, их значимостью для личности.

В. Т. Кабуш, определяя воспитание как социально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей, выделяет основополагающие ценности этого процесса – моральные (нравственные) *идеалы* – Добро, Правду, Красоту, которые являются совершенными образами, определяющими деятельность, общение и отношения человека [8, с. 73–74].

Н. Е. Щуркова рассматривает ценность как значимое для человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние на содержательный ход жизни. Выделяя ценностные основания жизни, достойной человека, она подчеркивает важность нравственных ценностей: Добра как блага для другого человека; Истины как объективной реальности, идеала познания; Красоты как гармонии содержания и формы [9].

Нравственные ценности объединяются в систему. Н. А. Асташова выделяет компоненты этой системы: ценность как *идеал* – совершенный образ, определяющий деятельность человека; ценность как *норма* – внутренне принимаемое обязательство личности; ценность как *принцип* – руководящая идея, основное правило деятельности; ценность как *цель* – предвосхищение результата, механизм интеграции действий человека; ценность как *отношение* – проявление ценностных свойств явления в системе; ценность как *значение* – определение смысла, благодаря которому происходит оценивание [10, с. 83].

Духовно-нравственные ценности составляют систему, которую необходимо рассматривать как целостную совокупность взаимосвязанных элементов (идеалов, принципов, норм, правил, образцов, конкретных воплощений) в единстве сущностных характеристик, содержательных аспектов и проявлений.

Процесс духовно-нравственного воспитания обучающихся – организованный целостный процесс, характеризующийся совместной деятельностью, культурным содержанием и методами освоения духовных и нравственных ценностей. При этом ценности определяют цели, задачи, принципы, нормы и основные направления деятельности. Духовно-нравственное воспитание обучающихся эффективно осуществляется в процессе взаимодействия учреждений образования, социальных институтов, религиозных организаций, общественных объединений.

Личностноориентированный подход предусматривает индивидуализацию и творческую направленность процесса духовно-нравственного воспитания обучающихся. Этот подход предполагает создание условий для саморазвития и самореализации личности, развития ее индивидуальных возможностей.

Именно личность обучающегося является основным субъектом духовно-нравственного воспитания. Главной целью воспитания является формирование и развитие личности, умеющей жить и действовать в условиях быстро изменяющегося мира, способной самостоятельно и творчески мыслить, обладающей духовной и нравственной культурой, широкими, глубокими и постоянно обновляющимися знаниями, стремящейся к самосовершенствованию.

Достижение поставленной цели становится возможной при использовании в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся теоретических основ и технологии личностноориентированного подхода.

Образование и воспитание понимается не просто как передача знаний, опыта, ценностей, а процесс их индивидуализации, надления их с личностным смыслом. Личностноориентированный подход ставит задачу помочь учащемуся осознать свою индивидуальность, разобраться в своих способностях, попытаться определить свое предназначение.

Личностные нравственные ценности являются генетически производными от моральных ценностей общества и социальных общностей разного масштаба. Присвоение индивидом нравственных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных малых групп, которые могут быть как

катализатором, так и барьером к усвоению общечеловеческих ценностей.

Рассматривая ценность как значимость (ценность предмета, явления, идеи, события, факта и т. д.) для конкретной личности, психологи выделяют процессы эмоционального переживания и рационального постижения ценности, а также процессы принятия и освоения (присвоения) ценностей, называемые интериоризацией, идентификацией, интернализацией.

В сознании личности нравственные ценности представлены в виде понятий, способных стимулировать проявление чувств, оценок, отношений, мотивов. Они образуют иерархическую структуру, вершину которой составляют ценности, объясняющие смысл и перспективу жизни человека.

Нравственные ценности являются фактором развития личности и представляют собой идеалы, принципы, нормы, отношения, личностные смыслы. Ценность как идеал определяет цели и стратегию развития личности. Ценность как принцип побуждает человека к действиям по преобразованию действительности в соответствии с потребностями, интересами, убеждениями. Ценность как норма формирует критерии оценки собственного поведения и поведения других, регулирует взаимоотношения людей. Ценность как отношение фиксирует значимое в жизни человека, присутствие которого оказывает влияние на его мотивы, чувства, поступки. Идеи, явления, процессы представляют для личности ценность, если они обладают личностным смыслом. Личностный смысл возникает на основе понимания личностью не только идеи, явления, но и их субъективного значения.

В процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся формируется нравственная культура личности – интегративное личностное образование, включающее ценностные ориентации, знания, убеждения, чувства, мотивы, умения и навыки. Нравственная культура личности проходит последовательные этапы усложнения, дифференциации, трансформации своей структуры, которые приводят к повышению или понижению ее общего уровня и уровней ее структурных элементов (культуры сознания, культуры чувств, культуры поведения и др.).

Деятельностный подход. В основу данного подхода заложены идеи Л. С. Выготского о том, что личность в активной форме должна присваивать исторический опыт человечества, важным элементом которого являются ценности.

В. А. Сухомлинский подчеркивает значение нравственных ценностей для развития личности, так как они являются жизненными *идеалами*, «живут в горячем трепете юного сердца, в страстях и поступках, в любви и ненависти, в преданности и непримиримости» [11, с. 224]. Он предполагает, что задача педагога – добиться, чтобы нравственные ценности, созданные и завоеванные человечеством, стали духовным богатством каждого ребенка, волновали сердца и побуждали к активной деятельности [11, с. 228].

И. П. Иванов предполагает, что развитие личности, ее познавательно-мировоззренческой (знания, взгляды, убеждения, идеалы), эмоционально-волевой (высокие чувства, интересы, стремления, потребности), действенной (умения, навыки, привычки, способности) сторон происходит в процессе непосредственного обогащения воспитанника опытом гражданского отношения к жизни, к людям и к себе как товарищу других людей [12, с. 4].

В. Т. Кабуш считает, что духовно-нравственные ценности формируются и актуализируются в процессе нравственно-ориентированной деятельности, общения и отношений личности и коллектива [8, с. 74]. Воспитание личности происходит в процессе деятельности, обладающей нравственным смыслом, личностной и социальной значимостью, в процессе и результате которой личность приобретает нравственный опыт. В процессе деятельности обучающиеся могут реализовать свои сущностные силы, формировать и развивать духовные и нравственные качества, опираясь при этом на выработанные нравственные ценностные ориентиры.

Духовно-нравственное развитие личности обучающегося – целенаправленный процесс поиска, выбора и оценки духовно-нравственных ценностей как личностно значимых ориентиров, определяющих их будущее присвоение и актуализацию. Духовно-нравственное развитие личности объединяет элементы деятельности: поиск, выбор, оценку – в единую цепочку механизмов, обеспечивающих цикл формирования духовно-нравственных ценно-

стей. Поиск способствует развитию познавательного интереса, побуждающего личность к приобретению знаний о духовно-нравственных ценностях, их проявлениях. Выбор содействует формированию положительного отношения личности к ценностям, развитию умений действовать и поступать в соответствии с духовно-нравственными ценностями. Оценка предполагает закрепление у личности эмоционально-оценочного отношения к духовно-нравственным ценностям, развитие способностей к оценке деятельности и поведения на основе ценностей.

На основании положений теоретико-методологических подходов целесообразно осуществлять моделирование духовно-нравственного воспитания обучающихся в учреждении образования. Модель духовно-нравственного воспитания обучающихся основывается на положениях аксиологического, личностноориентированного, деятельностного подходов и состоит из компонентов: содержательного, методического и управленческого [13].

Содержание духовно-нравственного воспитания обучающихся представляет собой систему духовно-нравственных ценностей, включающую идеалы, принципы, нормы, ориентиры, заботы о благе личности, общества, Отечества, природы, нравственные правила. Система ценностей является содержательной основой процесса духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Методический компонент предполагает организацию в учреждении образования деятельности по присвоению и актуализации духовно-нравственных ценностей обучающимися и включает:

- этапы формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся: познавательный (расширение и углубление знаний о духовно-нравственных ценностях, развитие познавательного интереса, мотивов саморазвития, самореализации, действия для «другого» на основе духовно-нравственных ценностей); деятельностный (развитие умений находить проявления духовно-нравственных ценностей, соотносить их с собственной позицией, действовать и поступать в соответствии с ними); оценочный (развитие способностей, умений оценивать деятельность и поведение на основе духовно-нравственных ценностей);

- систему педагогических ситуаций поиска, выбора и оценки духовно-нравственных ценностей, средствами создания которых

являются нравственное просвещение, диалог, интерактивное взаимодействие, равное обучение, игра, коллективная творческая деятельность;

– комплекс взаимосвязанных методов (методы нравственного просвещения, интерактивного и равного обучения, игры, коллективного нормотворчества, проектирования, коллективной творческой деятельности, диагностики).

Управленческий компонент обеспечивает интеграцию вышеназванных компонентов, представляет собой систему управления, включающую педагогическую поддержку и руководство, самоуправление и соуправление, осуществляемые педагогами, родителями и обучающимися в процессе организации деятельности по духовно-нравственному воспитанию.

Таким образом, концептуальные аспекты духовно-нравственного воспитания включают ценностно-ориентационную основу, идеи и положения теоретико-методологических подходов (аксиологического, личностноориентированного, деятельностного и др.), позволяют моделировать процесс духовно-нравственного воспитания обучающихся в учреждении образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 / ЭТАЛОН. Правоприменительная практика // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – 2021. – Режим доступа: <http://nchtdm.by>. – Дата доступа: 01.11.2021.
2. Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2020–2025 годы [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/gosudarstvennye-programmy/>. – Дата доступа: 01.11.2021.
3. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 208 с.
4. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра: основы этики; Характер русского народа / Н. О. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с.

5. Нарский, И. С. Ценность и полезность / И. С. Нарский // *Философские науки*. – 1969. – № 3. – С. 11–28.
6. *Новейший философский словарь*. – Минск : Кн. дом, 2003. – 1280 с.
7. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин – М. : Академия, 2003. – 192 с.
8. Кабуш, В. Т. Моральные ценности детского объединения / В. Т. Кабуш // *Проблемы выхавання*. – 2003. – № 6. – С. 73–83.
9. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 56 с.
10. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М. : МОДЭК, 2000. – 272 с.
11. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. асвета, 1978. – 288 с.
12. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. – Рязань : Рязан. отделение Рос. фонда культуры, 1994. – 125 с.
13. Минова, М. Е. Формирование нравственных ценностей учащихся в детских и молодежных объединениях / М. Е. Минова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 152 с.

Материал поступил в редколлегию 29.11.2021.

M. E. MINOVA,

the Deputy Dean of Faculty of Professional Development
of Specialists in Education

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

CONCEPTUAL ASPECTS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

Summary

The article deals with the conceptual aspects of the spiritual and moral education of students. The theoretical and methodological approaches in the field of spiritual and moral education of students are described. The model of spiritual and moral education of students is presented.

Keywords: spiritual and moral education of students, moral values, theoretical and methodological approaches, model of spiritual and moral education of students.

УДК 371

М. Е. МИНОВА,

заместитель декана факультета профессионального развития
специалистов образования

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ЧЛЕНОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ
«БЕЛОРУССКАЯ РЕСПУБЛИКАНСКАЯ ПИОНЕРСКАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ»**

В статье рассматриваются вопросы развития лидерских способностей членов Белорусской республиканской пионерской организации. Описаны содержание и основные направления педагогической поддержки развития лидерских способностей. Предлагаются рекомендации по подготовке лидеров пионерской организации в учреждениях образования.

Ключевые слова: лидерские способности, лидерские умения и навыки, педагогическая поддержка, подготовка лидеров, программы и проекты Белорусской республиканской пионерской организации.

Белорусское общество и государство заинтересованы в выявлении и подготовке лидеров общественного объединения «Белорусская республиканская пионерская организация» (далее – ОО «БРПО»), ориентированных на социально значимые ценности и цели, занимающих активную гражданскую позицию, способных повести детей и подростков за собой. Лидеры являются инициаторами и организаторами проектов и мероприятий ОО «БРПО» в учреждениях образования.

Роль и образ лидера имеют принципиальное значение в процессе функционирования ОО «БРПО». Лидер представляет собой своего рода ролевую модель, на которую ориентируются пионеры и октябрята в своем отношении к людям, социальным процессам. В связи с этим необходимо осуществлять воспитание гуманного, культурного и нравственного лидера пионерской организации, патриота и гражданина своей страны.

Существование и деятельность ОО «БРПО» зависит от личных качеств, ценностных ориентаций и способностей лидеров, от их желания и умения заниматься лидерской и организаторской деятельностью. Пионерский лидер действует в условиях современной поликультурной ситуации и в рамках Устава Белорусской республиканской пионерской организации.

Деятельность ОО «БРПО» основана на определенной системе ценностей, норм и правил, которые признаются пионерами и проявляются в их деятельности и общении. Выбор лидера является предложением ролевой модели, образца поведения для детей в контексте ценностных ориентиров пионерской организации. Лидер должен быть носителем ценностей пионерской организации, позволяющей ему:

- ставить цели, определять содержание деятельности на основе ценностей ОО «БРПО»;
- предлагать пионерам и октябрятам пути и способы достижения поставленных целей, механизмы принятия решений в конкретных ситуациях;
- проектировать деятельность с учетом мотиваций, интересов, способностей пионеров и октябрят, взаимоотношений в пионерской дружине (отряде) и социально-педагогических условий, ресурсов общественного объединения и т. д.;
- устанавливать и анализировать отношения пионеров и октябрят в контексте ценностей ОО «БРПО» и в контексте влияния культурных процессов в обществе.

Руководители и активисты пионерской дружины (отряда) должны обладать лидерскими способностями, умениями и навыками. Лидерские способности – система личностных характеристик, качеств, благодаря которым человек может повести других людей за собой, может принимать решения за группу людей и умеет убедить участников группы в правильности выбранного решения [1, с. 29]. Социальная активность, инициативность, целеустремленность и ответственность являются важнейшими характеристиками и качествами, позволяющими лидеру приобрести авторитет в группе.

Лидерские способности члена ОО «БРПО» предполагают владение определенными умениями и навыками, включающими:

- коммуникативные умения и навыки;
- организаторские умения и навыки;
- умения и навыки работы с информацией (находить и эффективно использовать имеющиеся информационные ресурсы);
- методические умения и навыки (эффективно использовать тот или иной метод, методику, прием);
- ораторские умения и навыки.

Целевые установки личного участия лидера в деятельности пионерской дружины (отряда) являются важнейшим субъективным фактором результативности и качества воспитательной работы. Согласно результатам проведенного анкетирования членов ОО «БРПО» – учащихся учреждений общего среднего образования из различных регионов Республики Беларусь, доминирующими целями личного участия в деятельности пионерской дружины (отряда) учащиеся считают:

- желание проявить гражданскую ответственность – заботу о том месте, где учишься и живешь (90,5 %);
- желание принести пользу другим людям (88,7 %);
- научиться новому, интересному (88,7 %);
- общение со сверстниками (80,6 %).

Менее значимы личные цели – освоить навыки самоуправления в коллективе сверстников (76,6 %), получить современные навыки в разных областях (37,4 %).

Целевые установки личного участия в деятельности пионерской дружины (отряда) зависят от степени социальной активности учащегося, длительности членства в организации (опыта), гендерной принадлежности.

Стремление приносить пользу, в том числе на достаточно высоком уровне («быть полезным стране») и целевая установка «научиться самоуправлению» явно доминирует у лидеров – членов совета пионерской дружины (100 % ответов). Среди них в два раза больше, чем во всей совокупности пионеров тех, кто рассматривает участие в пионерской дружине (отряде) как средство получения лидерских, коммуникативных и организаторских умений (50,6 %).

Целевые установки личного участия тех пионеров, которые выполняют постоянное поручение, но не являются лидерами, направлены на заботу о конкретном учреждении образования или месте, в котором они живут. У них снижается значимость участия в самоуправлении и повышается стремление к общению со сверстниками.

Для пионеров, выполняющих разовые поручения, более значимо «приносить пользу себе, учиться новому, интересному» (95 %), чем «приносить пользу другим людям» (90,2 %). Для них важно заботиться о месте, где живешь и учишься (92,7 %). Многие из них связывают цель своего участия в пионерской дружине (отряде) с общением со сверстниками (90,3 %). Наименее активная часть пионеров (участвует в мероприятиях, но поручений не выполняет) в качестве основной цели участия рассматривает общение со сверстниками (87,5 %) и заботу о месте, где учишься и живешь (75,1 %), приносить пользу другим (68,3 %) и себе (60,4 %). Приобретение лидерских, коммуникативных и организаторских умений для этих пионеров не столь актуально (28,3 %).

Развитие лидерских способностей пионеров и октябрят является одним из основных направлений педагогической поддержки ОО «БРПО». Оно может осуществляться в процессе повседневной деятельности пионерской дружины (отряда) в учреждении образования, общения и взаимодействия пионеров и октябрят, проведения разнообразных мероприятий. Лидерские способности пионеров и октябрят могут формироваться и развиваться в процессе реализации специальных программ подготовки лидеров ОО «БРПО».

Программы и проекты по подготовке лидеров ОО «БРПО» реализуются в учреждениях образования. Например, школы лидера, школы пионерского актива, советы и клубы лидеров и др. Проводятся конкурсы лидерских достижений, форумы и фестивали детских и молодежных социальных инициатив, конференции, семинары, выставки по вопросам детского и молодежного движения.

Программа ОО «БРПО» «Семь «Я» направлена на развитие у детей и подростков коммуникативных и организаторских умений и навыков, необходимых лидерам детского коллектива. Программа является одной из основных, состоит из двух частей: первая часть

«Я – сам» предполагает развитие коммуникативных и организаторских способностей пионеров в пионерских дружинах, а вторая часть «Лидер» реализуется районными (городскими), областными и Центральным Советом ОО «БРПО» и включает разнообразные проекты и мероприятия по развитию лидерских способностей пионерских активистов [3].

Программа ОО «БРПО» «Гражданин страны Пионерия» направлена на «воспитание у членов ОО «БРПО» ответственности перед настоящим и будущими поколениями, Родиной за результаты своей деятельности, развитие социального творчества пионеров. Направления программы: «Школа гражданского общества»; «Наша крепкая семья»; «Моя дружина»; «Завтра – наука, сегодня – игра»; «Шагая заветными тропинками»; «Пионерский подарок»; «Идущие рядом и чуть впереди». Участники программы сами вправе выбирать направления деятельности, участвовать коллективно или индивидуально в одном или нескольких из них [3].

На развитие и реализацию лидерских способностей пионеров направлены программы ОО «БРПО» «Детский орден милосердия», «Спадчына», «Игра – дело серьезное», «СпАрта», «Свой голос», пионерские проекты, акции и мероприятия.

Участвуя в работе пионерской организации, ребенок непрерывно развивает лидерские способности на протяжении длительного времени. В ОО «БРПО» предусмотрены ступени роста пионера, которые способствуют формированию пионерской лидерской позиции: от октябренька, пионера, активиста, лидера до пионерского вожатого.

Развитие лидерских способностей пионеров и октябрят осуществляется в процессе их участия в разнообразных проектах ОО «БРПО»: республиканском пионерском интернет-проекте «Вотчына.бай»; республиканском пионерском проекте «ЭкоТимуровцы»; республиканском пионерском проекте «ProMedia»; военно-патриотической игре «Зарница»; интеллектуально-развлекательной игре «Пионерский квиз»; фестивале-конкурсе «Огонек приглашает друзей!» и др. [3].

Развитие лидерских способностей членов ОО «БРПО» осуществляется в процессе их специальной подготовки. Подготовка может быть организована по программе факультативных занятий

для учащихся IX(X) классов учреждений общего среднего образования «Подготовка школьника – лидера и организатора детского, молодежного общественного объединения» [1]. Примерная тематика занятий по развитию лидерских способностей членов ОО «БРПО» включает:

– Нормативные правовые основы государственной молодежной политики в Республике Беларусь, в том числе и деятельности ОО «БРПО»;

– Самоуправление в ОО «БРПО»;

– Сущность и функции лидерства;

– Ценностные ориентиры и содержание деятельности лидера;

– Стили лидерства;

– Лидерские способности, умения и навыки;

– Лидерские приемы, техники, методики;

– Организаторская деятельность лидера;

– Методы управления пионерскими коллективами и октябрятскими группами;

– Планирование деятельности ОО «БРПО»;

– Способы принятия решений в деятельности ОО «БРПО»;

– Коммуникация, общение и взаимодействие в пионерской дружине, отряде;

– Коммуникативные способности лидера;

– Ораторское искусство лидера;

– Приемы, техники, методики эффективной коммуникации;

– Формирование коллектива пионерской дружины (отряда);

– Методики сплочения группы, коллектива членов ОО «БРПО»;

– Агитация, реклама и продвижение идей ОО «БРПО»;

– Средства, методы и формы создания позитивного имиджа ОО «БРПО»;

– Социально значимая деятельность и тимуровское движение;

– Программы и проекты ОО «БРПО».

Подготовка лидеров ОО «БРПО» включает серию обучающих занятий с элементами тренинга, а также лидерские проекты, инициативы, коллективные творческие дела, деловые игры, беседы, консультации, обмен опытом, мероприятия по закреплению при-

обретенных лидерских умений и навыков. Необходимо четко определить место и время проведения занятий по подготовке лидеров ОО «БРПО», возможный состав участников (их возраст, интересы, мотивацию участия и т. д.), а также содержание, методы и формы проведения каждого занятия или мероприятия.

Комплексное обучение по одной из тем программы подготовки лидеров ОО «БРПО» осуществляется в рамках нескольких занятий:

- первое занятие по приобретению первичных лидерских знаний и умений, по освоению информации по теме;
- второе занятие по закреплению полученных знаний и умений, формированию лидерских, коммуникативных и организаторских навыков.

Целесообразно организовывать совместные занятия опытных лидеров с начинающими, для того чтобы последние приобретали опыт лидерской работы в пионерской дружине (отряде).

Занятие по программе подготовки лидеров ОО «БРПО» должно включать теоретическую часть (информацию по теме, которая транслируется в форме мини-лекции, презентации, информационных материалов) и практическую часть (самостоятельную работу участников над решением задач, отработку умений, групповую деятельность, выполнение заданий, упражнений). Практическая часть должна быть большей по объему, т. к. организация подготовки лидеров ОО «БРПО» предполагает освоение знаний, развитие умений и навыков на практике. Целесообразно проводить практическую часть с помощью методов работы в малых группах, Case-study, деловых и интерактивных игр, мозгового штурма, дискуссии, мастер-классов, творческих мастерских.

Развитие лидерских способностей пионеров и октябрят осуществляется в процессе планирования деятельности пионерской дружины (отряда) в конкретном учреждении образования. Планирование предусматривает определение тематики и количества мероприятий, которые могут быть реализованы в деятельности пионерской дружины (отряда). Содержание, методы и формы лидерской работы определяются с учетом ценностей, целей и задач ОО «БРПО», интересов детей и подростков, нормативных право-

вых основ государственной молодежной политики и политики в области образования, приоритетных направлений деятельности.

Лидеры ОО «БРПО» (пионерские вожатые и пионеры) участвуют в планировании на всех его этапах. Именно их идеи и предложения должны быть положены в основу плана деятельности пионерской дружины (отряда). Практический план деятельности может быть оформлен и реализован в формах разнообразных проектов, лидерских инициатив.

Организация деятельности пионерской дружины (отряда) предполагает реализацию лидерских способностей, знаний, умений и навыков лидеров на практике. Лидеры выдвигают идеи и предложения, реализуют проекты и инициативы, а педагоги учреждений образования их поддерживают, оказывают лидерам информационно-идеологическую, организационную, управленческую, методическую поддержку, создают условия для эффективной лидерской работы. При этом деятельность пионерской дружины (отряда) осуществляется самими пионерами и октябрятами на основе их идей, предложений, планов.

В системе самоуправления пионерской дружины (отряда) лидерами создаются постоянно функционирующие сектора:

- гражданский и патриотический сектор;
- информационно-медийный центр;
- сектор здорового образа жизни, спорта;
- досуговый сектор;
- сектор общественно значимых инициатив (тимуровское движение) и др.

В рамках секторов могут создаваться временные рабочие группы, проектные команды, советы дела, клубы, бригады, десанты. Лидеры ОО «БРПО» могут проявлять и развивать свои лидерские способности, умения и навыки в процессе работы в секторах, временных рабочих группах, проектных командах и др.

Эффективными формами развития лидерских способностей членов ОО «БРПО» являются открытые диалоги, интерактивные площадки, встречи, круглые столы, конкурсы и фестивали проектов, инициатив, вебинары, форумы, интернет-проекты (сайты, блоги, подкасты, группы в социальных сетях и др.).

В деятельности пионерской дружины (отряда) могут быть использованы существующие методики и технологии формирования лидерских способностей детей и подростков. Целесообразно использовать:

- технологию (методику) коллективной творческой деятельности (КТД);
- технологии и методики интерактивного и равного обучения;
- технологии социального проектирования и проектной деятельности;
- технологии формирования субъектной социальной активности личности, инициативности в деятельности общественной организации;
- технологии лидерской подготовки «Восхождение», «Достижени-Я»;
- технологии деловых, интерактивных, коммуникативных, ролевых игр, квестов, квизов и т. д.

Информация о технологиях и методиках формирования лидерских способностей детей и подростков в деятельности детских и молодежных общественных объединений содержится в пособии «Подготовка лидеров детских и молодежных общественных объединений в учреждениях образования» [1]. В рамках технологий и методик в системе используются различные методы развития лидерских способностей, знаний, умений и навыков членов ОО «БРПО», а также организации практической лидерской и организаторской деятельности.

Основными факторами, обеспечивающими эффективное развитие лидерских способностей членов ОО «БРПО», являются:

- активная гражданская позиция лидеров и других участников ОО «БРПО», равнодушное отношение к социальным ценностям и проблемам, стремление оказывать посильную помощь другим людям, обществу, Родине, природе;
- наличие у лидеров ОО «БРПО» целевых установок и мотиваций для лидерской деятельности (лидерство – волонтерская бескорыстная деятельность);
- система деятельности пионерской дружины (отряда) в единстве всех ее компонентов (ценностей, целей, содержания, методов и форм) представляет собой среду становления и развития лидеров

в процессе совместной деятельности, общения, межличностных отношений (группа, коллектив делает лидера лидером);

– пионерская дружина (отряд) представляет собой организованный сплоченный коллектив или социокультурную общность лидеров и других пионеров и октябрят (лидер должен разделять и реализовывать общие ценности и цели, а не только свои собственные);

– взаимодействие, сотрудничество и сотворчество пионерских вожатых, пионеров и октябрят в процессе совместной деятельности и общения;

– творческая, неформальная атмосфера и свобода инициативы.

Основными рекомендациями по развитию лидерских способностей членов ОО «БРПО» являются следующие.

Во-первых, в основу развития лидерских способностей членов ОО «БРПО» должны быть положены ценности, интересы и потребности детей и подростков. Пионерская дружина (отряд) создается и функционирует для реализации прав пионеров и октябрят на объединение, труд, отдых, выбор занятий во внеучебное время и др. Лидеры ОО «БРПО» (пионерские вожатые и лидеры среди учащихся) способствуют реализации ценностей, прав и интересов пионеров и октябрят.

Во-вторых, в деятельности пионерской дружины (отряда) должны реализовываться цели, принципы, приоритеты государственной молодежной политики Республики Беларусь, отраженные в ее нормативных правовых документах. Лидеры ОО «БРПО» ориентированы на общечеловеческие и национальные ценности, права человека, социально значимые цели.

В-третьих, деятельность пионерской дружины (отряда), в том числе и работа лидеров, организуется на основе системного подхода, т. е. все программы и мероприятия должны носить целостный, взаимосвязанный характер. Цели, задачи, содержание, средства, методы и формы должны быть скоординированы и содействовать достижению результата – развитию лидерских способностей детей и подростков и их реализации в процессе деятельности пионерской дружины (отряда). Не стоит ориентироваться только на про-

ведение разовых массовых мероприятий – акций, конкурсов лидерских достижений и т. п.

В-четвертых, развитие лидерских способностей пионеров и октябрят целесообразно осуществлять в рамках существующих программ подготовки и педагогической поддержки лидеров ОО «БРПО» (программы «Семь «Я», «Гражданин страны Пионерия», «Игра – дело серьезное» и др.), программ подготовки лидеров и организаторов детских и молодежных общественных объединений, осуществляемых учреждением образования «Национальный центр художественного творчества детей и молодежи», НДЦ «Зубренок», учреждением образования «Минский государственный дворец детей и молодежи» и др.

В-пятых, педагогические работники учреждений образования могут осуществлять подготовку лидеров ОО «БРПО» по программе факультативных занятий «Подготовка школьника – лидера, организатора детского, молодежного общественного объединения». В процессе реализации программы факультативных занятий нужно учитывать характер и специфику деятельности конкретной пионерской дружины, ее социальное окружение, ресурсное обеспечение.

В-шестых, в процессе развития лидерских способностей членов ОО «БРПО» целесообразно использовать эффективные технологии социального проектирования, интерактивного и равного обучения, коллективной творческой деятельности, информационно-коммуникационные технологии, игровые и другие методики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Минова, М. Е. Подготовка лидеров детских и молодежных общественных объединений в учреждениях образования / М. Е. Минова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 240 с.
2. Общественное объединение «Белорусская республиканская пионерская организация» [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://brpo.by>. – Дата доступа: 01.11.2021.

Материал поступил в редколлегию 24.11.2021.

M. E. MINOVA,
the Deputy Dean of Faculty of Professional Development
of Specialists in Education
State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR LEADERSHIP
DEVELOPMENT OF MEMBERS OF THE PUBLIC
ASSOCIATION «BELARUSIAN REPUBLICAN
PIONEER ORGANIZATION»**

Summary

The article deals with the development of leadership skills of members of the Belarusian Republican Pioneer Organization. The content and main directions of pedagogical support for the development of leadership skills are described. Recommendations for the training of leaders of the pioneer organization in educational institutions are offered.

Keywords: leadership abilities, leadership skills, pedagogical support, leadership training, programs and projects of the Belarusian Republican Pioneer Organization.

УДК 371

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

проректор, доктор педагогических наук, профессор

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», Минск, Беларусь

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

докторант кафедры риторики и методики преподавания

языка и литературы филологического факультета,

кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА:

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ

Неоспоримая значимость вербальной оценки педагога, оценочного гипертекста, окружающего учащегося, вступает в противоречие с фиксируемыми в специальных исследованиях недостаточными знаниями в этой области и умениями учителей-практиков создавать высказывания такого рода. Повышение квалификации по данной тематике является вполне реальным и ориентированным на результативность, поскольку оценочные высказывания, помимо субъективного, включают и объективное начало. Определяющим при моделировании материала для специального курса повышения квалификации является рассмотрение педагогически ориентированного вербального оценочного высказывания как речевого произведения, создаваемого в определенной речевой ситуации, обладающего определенными типовыми содержанием, структурой, языковыми средствами выражения и паралингвистическими особенностями.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция учителя, оценочная деятельность педагога, оценочные высказывания, оценочные жанры педагогической речи, педагогическая рецензия, взаимооценивание, коммуникативная грамотность учащихся.

Оценочная деятельность представляет собой важнейший компонент человеческой деятельности вообще. «Собственно человеческой категорией» называет оценку Н. Д. Арутюнова и, расширяя это определение, отмечает, что оценка «задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием, она задает его мышление и деятельность, отношение к другим людям и предметам действительности, его восприятие искусства» [3, с. 5]. Вербальным выражением оценки выступают оценочные суждения,

распространенность которых столь велика, что вполне обоснованным представляется углубленное рассмотрение овладения данным видом высказываний в качестве важнейшего компонента коммуникативной грамотности представителя современного социума.

Говоря об оценке и ее словесном воплощении, нельзя не отметить, что в наиболее очевидном своем выражении она выступает в процессе образования. С одной стороны, оценочная деятельность является общепризнанно важнейшей составляющей деятельности учителя, неотъемлемой частью его профессии¹. С другой стороны, будет справедливым утверждать, что массив высказываний педагогов, оценивающих деятельность учащегося, его поступки, саму его личность, буквально «окружает» обучающегося, создавая *оценочный гипертекст*, выступая показателем результативности, регулятором, мотиватором или демотиватором. Несомненно, что весь конгломерат оценивания оказывает мощное влияние на личность ребенка, подростка, молодого человека, – но столь же несомненно, что иногда единственное оценочное высказывание способно стать, без преувеличения, определяющим фактором в судьбе личности.

Оценочные высказывания педагога в их содержательном, структурном, языковом и паралингвистическом своеобразии в значительной степени влияют на формирование оценочных представлений учащихся. Этот закономерный вывод может быть проиллюстрирован, в частности, показательными с точки зрения рассматриваемого ракурса экспериментальными данными, которые были получены в исследовании Н. А. Красновой, предложившей учащимся самим придумать себе похвалу и порицание.

Первоначальное предположение исследователя о большем содержательном и структурном разнообразии оценочных высказыва-

¹Так, в частности, согласно утвержденным Министерством образования Республики Беларусь нормам оценки результатов учебной деятельности учащихся учреждений общего среднего образования по учебным предметам, подчеркиваются такие функции оценки, как образовательная, стимулирующая, диагностическая, контролирующая, социальная.

ний обучающихся в сопоставлении с учительскими не подтвердилось, так как информанты в абсолютном большинстве следовали стандартам такого рода суждений, принятым в речи педагогов [12].

В педагогическую терминологию вполне, с нашей точки зрения, обоснованно было введено выражение «*оценочный фон обучения*», под которым понимается речевое окружение, благоприятное с точки зрения насыщенности эталонами оценки, структурными моделями оценочных высказываний, языковыми средствами выражения оценки. Наличие насыщенного оценочного фона обучения – а в условиях образовательного процесса он не может не быть таковым – способствует умению учащихся создавать собственные оценочные высказывания без специального обучения, на основе воспринимаемых примеров. В то же время оказывается возможным говорить и о все более распространяющемся специально организованном обучении школьников построению оценочных высказываний, прежде всего, в виде практикуемых ныне в различных предметных областях заданий произвести взаимо- или самооценку результатов того или иного вида учебной деятельности, подготовить отзыв или рецензию. Такие виды деятельности опять-таки организуются и направляются учителем, который нередко предлагает обучающимся соответствующие алгоритмы построения оценочного суждения. Иными словами, и оценочный фон обучения, и специально организуемая деятельность по созданию учащимися оценочных высказываний непосредственно зависят от уровня оценочной коммуникативной компетентности педагогических работников.

Осознаваемая и признаваемая значимость речевых актов оценки, которые реализуются педагогом, его коммуникативной «состоятельности» и зрелости с точки зрения влияния на рассматриваемый важнейший компонент функциональной грамотности школьников вступает, однако, в явное противоречие с фиксируемыми в специальных исследованиях недостаточными знаниями в данной области и умениями учителей-практиков создавать оценочные высказывания. Среди выявленных – недочеты содержательного характера, к примеру, стандартизированно-усредненная оценка деятельности, полное отсутствие аргументации, ее неоправданная свернутость или односторонность, что снижает убедительность

высказывания; отсутствие рекомендательного компонента, в силу чего оценка утрачивает свою стимулирующую и руководящую функции и под. Нередко не выдерживается принятое построение, поскольку оценочные высказывания отличаются особой структурой – так называемой модальной рамкой [см. об этом, в частности: 5], и общепризнанным фактом является наличие в структуре оценки таких разноуровневых составляющих, как субъект, предмет, характер, основание [14, с. 87]. Существует проблема и языкового оформления вербальных актов оценочной природы в педагогическом общении, к примеру, обыденность их лексического состава. Возможно также обратить внимание на паралингвистические характеристики педагогически ориентированного оценочного суждения и отметить их не до конца востребованный выразительный потенциал.

Таким образом, оказывается возможным провести следующую цепь логического рассуждения: умение реализовывать вербализированные акты оценивания выступает важнейшей составляющей коммуникативной грамотности школьников как компонента их функциональной грамотности в целом; оно развивается под непосредственным влиянием оценочной деятельности педагогов, в отдельных случаях – специально, но в значительной степени – имплицитно. В то же время оценочные высказывания учителей в ряде случаев не выступают как оптимальные, что с достаточной степенью остроты ставит вопрос о повышении квалификации педагогических работников в данном направлении. Продолжая рассуждения, можно вполне обоснованно задаться вопросом о возможности такого обучения, поскольку сам процесс оценивания нередко трактуется как, прежде всего, субъективизированный, то есть связанный с личностью самого оценивающего, что, скорее всего, предусматривает достаточно продолжительный и многосторонний элемент профессионализации.

Тем не менее, повышение квалификации по данной тематике является вполне реальным и ориентированным на результативность, поскольку оценочные высказывания, помимо субъективного, включают и объективное начало. Последнее особенно отчетливо проявляется в педагогическом процессе, где объективность оценки не просто манифестируется как важнейшее требование, но и под-

крепляется соответствующими нормами, получая отражение в вербализированной форме. Для усиления аргументации сошлемся на авторитетный словарь-справочник «Педагогическое речеведение» под ред. Т. А. Ладьженской и А. К. Михальской: «Главная особенность оценочного высказывания учителя – сочетание стандарта (клише) и личностного речевого начала» [15, с. 65]. Определяющим при моделировании построения содержания специального курса повышения квалификации является, с нашей точки зрения, рассмотрение педагогически ориентированного вербального оценочного высказывания как *речевого произведения*, создаваемого в определенной речевой ситуации, обладающего определенными типовыми содержанием, структурой, языковыми средствами выражения и паралингвистическими особенностями. Такой подход позволит с достаточной степенью полноты и четкостью структурирования не только подать материал, но и унифицировать его для представления различным по специальности педагогам, что в дальнейшем создаст предпосылки их ансамблевого взаимодействия при создании оценочного гипертекста, оценочного фона обучения, прецедентного для формирования оценочного компонента коммуникативной функциональной грамотности обучающихся. Основное внимание целесообразно уделить развернутым оценочным высказываниям, хотя и распространенные в оценивании реплики-реакции и краткие фразы оценочного характера также не должны оставаться вне сферы рассмотрения.

Рассматривая *речевую ситуацию* создания педагогически ориентированного оценочного речевого суждения, следует, прежде всего, обратить внимание на выступающие здесь ее типовые параметры: сфера высказывания, цель высказывания, адресат высказывания. Очерченная ранее специфика образовательной сферы создания оценочного высказывания, несомненно, влияет на характер такого рода текстов определяющим образом.

В ракурсе обсуждения цели оценочных высказываний педагога значительный интерес представляет отраженное в отдельных источниках довольно уверенное отнесение их к фатической речи, то есть такой, которая «служит средством установления коммуникативного контакта, выступает как средство “установления опреде-

ленных отношений между говорящим и слушающим?» [19, с. 8; 4, с. 15] и «не предполагает *иной цели общения* (выделено нами), кроме самого наличия и возможного поддерживания коммуникативной ситуации» [19, с. 9], – сравните также: «Цель оценочных жанров – изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [20, с. 91]. Не отрицая важности контактоустанавливающей цели оценочных высказываний и их роли в педагогическом общении, полагаем все же неоправданным сужением сути вопроса присутствующую в таком случае не просто констатацию доминирования, но и сведение цели оценочных педагогических высказываний лишь к установке на речевой контакт, поддержание речевых и социальных отношений, их регулирование, иными словами, к общению. С учетом конгломерата многообразных целей оценивания будет обоснованным указать, что в такого рода высказывании с речеведческой точки зрения ставятся (что представляет собой достаточно типовой случай) все три цели: общения, сообщения и воздействия. Абсолютизировать особую значимость какой-либо из них, не обращаясь к конкретным параметрам того или иного педагогического действия, нередко весьма затруднительно. Так, при оценивании конкретных итогов контрольной работы педагог, прежде всего, сообщает учащимся о соответствии их результатов имеющимся критериям и показателям. Однако здесь же, с целью воздействия, учитель вполне может очертить перспективы дальнейших действий и призвать к их выполнению либо, наоборот, к предотвращению; и это при надлежащем речевом оформлении будет способствовать конструктивному общению субъектов образовательного процесса. И все же в качестве ведущей для речевых оценочных высказываний в совокупности возможно выдвинуть *цель воздействия*, с которой непосредственно соподчинительными отношениями связаны цели сообщения и общения.

В качестве адресата оценочных педагогических высказываний, как правило, называется один или многие обучающиеся. Здесь, как представляется, следует проанализировать гипертекст оценочного характера, представленный рядом направлений, среди которых, прежде всего:

– *отдельные высказывания* педагога, адресованные конкретному учащемуся, группе учащихся, коллективу учащихся;

– *совокупность высказываний* педагога, адресованных учащемуся, группе учащихся, коллективу учащихся;

– совокупность высказываний *различных* педагогов, адресованных одному учащемуся, группе учащихся, коллективу учащихся.

«Оценочные высказывания учителя, – считает Б. Г. Ананьев, – отражают ряд моментов, характеризующих самого педагога. К ним относятся: способ обращения педагога с учеником, степень развития интереса к ученику, уровень знаний об ученике и условиях его развития, дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, общий критерий повседневной оценки ученика педагогом... Эти оценочные высказывания, суждения педагога об ученике являются своеобразной, эмпирически вырабатываемой «теорией отношения» педагога к данному конкретному школьнику, на основе которой педагог не только диагностирует, но и очень часто ставит прогнозы развития, в ряде случаев влияющие на дальнейшую судьбу школьника» [2, с. 130–139].

Учет специфики адресата, на который сориентировано порождение любого высказывания, в условиях педагогического оценивания имеет особую значимость. И если вполне уместно оттеняются субъективные особенности говорящего, то не менее актуальным является учет субъективных характеристик лица, воспринимающего оценку. Личностные особенности учащегося, его обученность, отношение к предмету, обучаемость и т. п. во многом предопределяют выбор содержания, структуры, языкового оформления, произносительных вариантов оценочного суждения. Среди такого рода факторов нужно обратить внимание на сложившиеся коммуникативные отношения педагога и учащегося, возникшую и возобновляемую «традицию» положительной, нейтральной или отрицательной оценки: ведь тот «ореол» восприятия личности ребенка, который создается педагогической оценкой его предшествующей учебной деятельности (и о котором в свое время говорил, в частности, Ш. А. Амонашвили), никуда не отступает. С другой стороны, нельзя не заметить и еще одну опасность, возникающую в ситуации порождения оценочного суждения, – наличие в процессе обу-

чения временного дефицита, вследствие чего педагог иногда не имеет возможности всесторонне обдумать и оптимально построить вербальную оценку с учетом индивидуальных особенностей учащегося. В этом случае оперативную помощь способна оказать та самая стандартизация оценочных высказываний педагога, на которую обращается внимание в приводимом выше словарном толковании, поскольку известно, что использование стандартов и клише ощутимо снижает временные затраты на создание текста. Освоение такого рода речевых стандартов представляет актуальную задачу совершенствования коммуникативной грамотности педагога и, соответственно, возможности совершенствования коммуникативной грамотности обучающихся и должно быть включено в содержание той части спецкурса на повышении квалификации, где планируется рассмотрение языковых средств, типичных для оценочного высказывания. Справочный практический материал такого рода предложен, к примеру, в издании [17, с. 183–185].

Анализ содержания оценочного высказывания педагога затрудняется существенным многообразием представляемых подходов к оцениванию, выразившимся в проводимых по разным основаниям классификациях оценочных суждений. В самом общем виде суждения в зависимости от модальности делятся на положительные или отрицательные; в соответствии с основаниями оценки – на рациональные (внешние) и аксиологические (внутренние) [более подробный вариант подобной типологизации представлен также в работе: 18, с. 121–122], по типам объектов оценок – на предметные или надпредметные, по типу воздействия – деструктивные (разрушающие), ретруктивные (ограничивающие), реструктивные (поддерживающие) и конструктивные (развивающие), по характеру оценочного признака – общие и частные и под. Данные «точки отсчета» представляют собой серьезный материал для совершенствования содержательной стороны оценочных высказываний. Так, к примеру, рассматривая положительные или отрицательные по своему характеру высказывания, нельзя не обратить внимания на очевидное превышение доли отрицательных оценок педагога в сравнении с положительными: 41 % против 34 % (24 % составляют так называемые исходные). На основании этих полученных авторитетным исследователем данных (Б. Г. Ананьев) делается не со-

всем, с нашей точки зрения, корректный вывод о превалировании отрицательного отношения педагогов к учащимся над положительным. Думается, что на ситуацию влияет в определенной степени традиционно сложившаяся установка, и не только в педагогической сфере: скорее высказать критическое, якобы нацеленное на дальнейшее совершенствование суждение, нежели поощрительное («чтобы не захвалить»). Думается также, что строки детского стихотворения А. Барто «Когда не ладятся дела, мне помогает похвала» и известный поэтический призыв Б. Окуджавы «Давайте говорить друг другу комплименты», несомненно, коррелируют между собой и могут послужить основой для педагогического раздумья. Важно иметь в виду также весьма справедливое суждение о том, что положительная оценка результатов деятельности «может трансформироваться в положительную оценку адресата в целом как личности, а отрицательная оценка... не должна подвергаться подобной трансформации, поскольку отрицательная оценка учителем личности ученика ведет к потере чувства собственного достоинства ученика» [7, с. 4].

В рамках выдвигаемой проблемы и принятого нами подхода – рассматривать оценочное высказывание педагога как речевое произведение – целесообразно, прежде всего, обратиться к примерам развернутых текстов оценочных суждений педагога. В общих исследовательских подходах здесь наблюдается сходная позиция: большинство источников в качестве риторических вычлениют реализуемую педагогом *оценку развернутого ответа учащегося*, нередко выступающую в форме *комментирования выставления отметки*, и *педагогическую рецензию*, хотя в одном случае считают их отдельными жанрами, в другом – разновидностями жанра оценочного педагогического высказывания. Основываясь на общих положениях теории жанроведения, мы склонны присоединиться к первой точке зрения, поскольку при сходстве коммуникативной ситуации данные жанры все же отличаются другими значимыми признаками. Это связывается в определенной степени с адресацией двух текстовых разновидностей: если оценка развернутого ответа учащегося ведется перед всем классом и имеет не только индивидуальную, но и множественную аудиторию, то педагогиче-

ская рецензия – текст, направляемый конкретному учащемуся, где в гораздо большей степени возможно учесть его особенности и перспективы, соответственно хорошо их представляя. Педагогическая рецензия – жанр менее распространенный в образовательной сфере, но ее письменная форма налагает более строгие требования к качеству текста. Рецензия педагога выступает как особо тщательно продуманный по своему содержанию и средствам выражения подготовленный вариант оценочного высказывания. Такой текст должен выступать как образцовый для обучающихся, которые, в соответствии с программными требованиями, сами создают отзывы и рецензии. Поскольку педагогическая рецензия фиксируется в письменной форме, предположительно неоднократное, более вдумчивое обращение к ней адресата (и не только его, но и других лиц, к примеру, родителей, одноклассников), что ведет к особой ответственности пишущего, от которого требуется не только высокий уровень текста, но и его нешаблонность при соблюдении принятых параметров. Значимость высказываемого оценочного суждения усиливается тем, что рецензируемый продукт деятельности учащегося, как правило, является неординарным и важным для обучающегося. Нужно иметь в виду также невозможность использования в педагогической рецензии интонационных средств выразительности, мимики, жестов, однако вполне реально использовать здесь паралингвистические средства выразительности письменного текста, например, подчеркивания одной или даже двумя чертами. В качестве еще одного отличительного признака описываемой рецензии нужно отметить ее лаконичность и, соответственно, направленность на вычленение ограниченного числа признаков первичного (в данном случае рецензируемого) текста – либо обобщенного характера (выразительность, точность и под.), либо наиболее ярко выступающих в работе учащегося (искренность, связь с рассмотренным на уроках и т. д.).

Говоря об *оценке педагогом развернутого ответа учащегося*, нельзя не отметить ее особую распространенность, метапредметный характер такого умения учителя, традиционно существующую разработанность системы требований к такого рода ответам, и, прежде всего, на уровне нормативных документов. В Республике Беларусь требования эти прописаны с достаточной степенью по-

дробности для каждой предметной области и являются теми основаниями, которые учитывает и на которые ссылается учитель в своем оценочном суждении. Несмотря на то, что сами вербальные оценки строгими регламентирующими установками не контролируются, соотнесение с установленными нормами в явной или скрытой, развернутой или свернутой форме здесь неизменно присутствует. Существует и еще ряд содержательных особенностей данного оценочного высказывания, во многом восходящих к педагогическому осмыслению оценивания в целом. Так, например, рекомендуется опираться на предшествующие достижения учащегося, однако, как правило, избегать сравнения достигнутого им и его товарищами; при обсуждении положительных результатов – подчеркивать причины успехов, связанные с личными усилиями школьника, а при обсуждении неудач – не указывать тех причин и факторов, которые учащийся не может изменить (в немалой степени это касается и требований к педагогической рецензии). Можно приветствовать рекомендацию высказывать положительную оценку при всех, а отрицательную – индивидуально, с глазу на глаз (что нечасто соблюдается в реальном учебном процессе, хотя учет подобной установки является полезным и продуктивным). Важно отметить и еще одну существенную особенность оценивания педагогом развернутых ответов учащихся в отличие от педагогической рецензии – значимость вовлечения в данную деятельность самих учащихся, то есть организацию конструктивного полилогического общения с использованием перехода на взаимно-и самооценивание [см. об этом, в частности: 9–11].

Содержательные особенности жанра оценки педагогом развернутого ответа учащегося неразрывно связаны с типовой для данных высказываний *структурой*. Сюда активно включаются аргументативные суждения, включающие тезис, доказательство и вывод. Очевидно, что в этом контексте педагогу – при осознании целесообразности кратких и емких способов и приемов убеждения, а не сложных логических построений – важно представлять возможности использования различных типов риторических аргументов. Ведущую роль в аргументации педагогической оценки играют, несомненно, аргументы логического характера, которые влияют на

разум адресата, убеждают через сферу рационального, соответствие реальной жизни. К ним относятся: выводы науки, статистические данные, факты, не вызывающие сомнения, законы природы, положения юридических законов, официальных документов и под. Такого рода аргументы называют аргументами «к существу дела», в отличие от другой группы доводов, прямого отношения к делу не имеющих, – психологических, или аргументов «к человеку». Последние ориентированы на чувства, убеждают через сферу эмоционального. В оценочной деятельности с учетом ведущей для нее цели воздействия учитель нередко пользуется аргументами к авторитету – ссылками на авторитетные источники (высказывания великих людей, афоризмы, пословицы), аргументы к пользе (соответствия интересам и пользе адресата), аргументы-ссылки на здравый смысл, то есть на обыденный житейский опыт и под. Очевидно, что аргументация оценки должна быть непротиворечивой, конкретной, достаточной, но не избыточной; может быть опровергающей либо поддерживающей, односторонней или двусторонней, индуктивной или дедуктивной, нисходящей либо восходящей. Структурно-содержательными компонентами оценки развернутого ответа учащегося выступают собственно оценка ответа; обоснование данной оценки с соответствующей аргументацией и рекомендации различного рода. Нередко оценивание происходит по плану, сориентированному на реализацию норм-требований к развернутому ответу, к примеру, его соответствия заданному вопросу; последовательность и полнота изложения материала; уместность приводимых примеров и т. д. В этом также есть определенный смысл, поскольку в такой узаконенной последовательности обучающиеся хорошо осваивают и запоминают основные нормы, на которые они должны ориентироваться, а множественность представления обеспечивает полноту и четкость понимания сути каждого требования. Что же касается приводимой в педагогической рецензии аргументации, то хотя она, несомненно, может в этом случае присутствовать, но выступает предельно лаконично.

Обсуждая специфику оценочных жанров, следует особо обратить внимание на высказываемые здесь отрицательные суждения. Их наличие обусловлено как субъективными, так и объективными причинами; более того, в такого рода суждениях нередко скрыт

потенциал дальнейшего совершенствования деятельности. Для успешной реализации коммуникации важно соблюдать продуманное соотношение положительного и отрицательного компонентов, поскольку превалирование последних порождает познавательную апатию, эмоциональное отторжение и тому подобные нежелательные проявления. При неизбежности негативных суждений значимым для субъекта оценки является знание способов их смягчения и наличие у него соответствующих умений. Очевидно, что смягчение отрицательной оценки существенно для педагогической рецензии и выступает в качестве ее жанрового признака, но не в меньшей, а, возможно, и в большей степени оно актуально для оценки развернутого высказывания учащегося, поскольку данный вид суждения педагога выступает как публичный, распространен значительно шире, а порождение данного высказывания выступает в оперативном режиме. Предоставление в распоряжение педагога такого типа материала, несомненно, способствует совершенствованию его коммуникативной грамотности. К частотным способам смягчения отрицательной оценки относятся, в частности:

- подчеркивание однократности негативного проявления (*в этот раз, сегодня*);
- употребление вводных слов с семантикой сожаления, позволяющих выразить сопричастность к проблеме оцениваемого, а также попытку его поддержать;
- использование конструкций с отрицательной частицей *не* (в сочетании со словами *в должной мере, вполне, достаточно, совсем* и под.), призванных приуменьшить недостаток;
- использование слов и конструкций, подчеркивающих, что фиксация недостатка – субъективное мнение оценивающего (*на мой взгляд, как мне кажется*);
- введение конструкций со словами *важно, желательно, необходимо, целесообразно* и др., переводящими указание недостатка в плоскость совета;
- использование уточнений и вопросов, переводящих монологическое высказывание оценивающего в диалог, подчеркивающих заинтересованность и осознание важности позиции учащегося и под.

В принципе, для выражения оценки в целом, как отмечают исследователями-филологами (к примеру, [13]) и как показали ис-

следования (в частности, В. А. Шуритенковой [16; 21]), оценки педагогической, привлекаются средства языка всех уровней: фонетические, лексические, морфологические, синтаксические. Здесь уместно согласиться с авторами, трактовавшими оценку как одну из «изначальных» функций языка, которая организует его словарь, фразеологические средства и грамматику [см., например: 6, с. 21–27; 8 и др.]. Иное дело – степень осознанности и оптимальности такого употребления, продуманное и функционально обусловленное сочетание стандартизации и творческого начала.

Возможно предположить, таким образом, что формирование оценочной коммуникативной компетентности педагогических работников включает в себя мотивационно-целевой аспект, направленный на осознание коммуникативной значимости вербального оценивания в процессе обучения; диагностирование уровня собственной речевой компетентности и формирование индивидуального целеполагания; содержательный аспект, связанный, прежде всего, с освоением знаний о речеведческих основах для вербализации оценивания; реализационный аспект, предполагающий обогащение «оценочного словаря» педагога, выработку умений вербального оценивания, в том числе умения привлекать к оцениванию учащихся; освоение соответствующих стандартов и клише; тренинг навыков оценивания, а также контрольно-диагностический аспект, направленный на формирование самооценки и самокоррекции педагога в области вербального оценивания и формирования оценочной коммуникативной компетенции учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 430 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев / Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
3. Арутюнова, Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка / Н. Д. Арутюнова // Проблемы структурной лингвистики – М. : Наука, 1984. – С. 5–23.

4. Винокур, Т. Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и пишущего / Т. Г. Винокур // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. – М. : Наука, 1993. – С. 5–29.
5. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
6. Ивин, А. А. Теория и практика аргументации / А. А. Ивин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 300 с.
7. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3–18.
8. Кашкин, В. Б. Основы теории коммуникации / В. Б. Кашкин. – М. : АСТ : Восток – запад ; Минск : Харвест, 2007. – 256 с.
9. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед. наука и образование. – 2019. – № 4 (29). – С. 57–60; 2020. – № 2. – С. 11–15.
10. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
11. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
12. Краснова, Н. А. Слова похвалы и порицания в педагогической речи [Электронный ресурс] / Н. А. Краснова // Русский язык : журнал-газ. «Первое сентября». – Режим доступа: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200203901>. – Дата доступа: 01.12.2021.
13. Маркелова, Т. В. Прагматика и семантика средств выражения оценки в русском языке : монография / Т. В. Маркелова ; Моск. гос. ун-т печати им. И. Федорова. – М., 2013. – 299 с.
14. Олешков, М. Ю. Речевые акты оценки в дидактическом дискурсе / М. Ю. Олешков // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – № 11. – С. 83–87.
15. Педагогическое речеведение / О. Н. Волкова [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – М. : Наука, 1998. – 312 с.

16. Проблемы филологического образования. – Вып. 7. – Саратов : СГУ, 2015. – 214 с.
17. Сидорович, З. З. Педагогическая риторика : учеб.-метод. пособие / З. З. Сидорович. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2016. – 265 с.
18. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе (5–11-е классы). Теоретико-содержательные аспекты / И. В. Таяновская.– М. : Прометей, 2012. – 376 с.
19. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В. Б. Черник ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 197 с.
20. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов : Саратов. нац. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 1997. – № 1. – С. 88–98.
21. Шуритенкова, В. А. Умеют ли педагоги создавать оценочные высказывания? [Электронный ресурс] / В. А. Шуритенкова // О детстве: Портал для детей, родителей и педагогов: Рубрика «Языковое образование». – Режим доступа: [https:// www.o-detstve.ru/forteachers/primaryschool/ruslang/456.html](https://www.o-detstve.ru/forteachers/primaryschool/ruslang/456.html). – Дата доступа: 04.12.2021.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

G. I. NIKOLAYENKO,
Vice-Rector, PhD in Pedagogy, Professor
State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»
Minsk, Belarus

I. V. TAYANOVSKAYA,
Doctoral student of the Department of Rhetoric and Methods
of Teaching Language and Literature of the Philological Faculty,
Doctor of Pedagogics, Associate Professor
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER: EVALUATIVE IMPLEMENTATION COMPONENT

Summary

The indisputable importance of the teacher's verbal assessment, the evaluative hypertext surrounding the pupil, conflicts with the insufficient knowledge in this area recorded in special studies and the skills of practicing teachers to create statements of this kind. Further training on this topic is quite real and performance-oriented, since evaluative statements, in addition to the subjective, include an objective beginning. The determining factor in modeling material for a special advanced training course is the consideration of a pedagogically oriented verbal evaluative statement as a speech work created in a certain speech situation, having certain typical content, structure, linguistic means of expression and paralinguistic features.

Keywords: teacher's communicative competence, teacher's evaluative activity, evaluative statements, evaluative genres of pedagogical speech, pedagogical review, mutual evaluation, students' communicative literacy.

УДК 37.018.46

Д. И. ПРОХОРОВ,

декан факультета повышения квалификации педагогических работников

Государственное учреждение образования

«Минский городской институт развития образования», г. Минск, Беларусь

ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Представлена периодизация становления системы дополнительного педагогического образования на территории Беларуси с конца XIX в. Выделено шесть этапов, с акцентом на доминирующие дидактические принципы каждого периода, используемые средства визуализации учебного материала. Сделан вывод о необходимости реализации полипарадигмального подхода, дифференциации содержания с увеличением его смысловой и визуальной насыщенности.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, повышение квалификации, полипарадигмальный подход.

Система повышения квалификации (далее – ПК) педагогических работников Республики Беларусь базируется на научно-методической основе, заложенной в советское время, во многом использует до сих пор ее институциональный, материально-технический, кадровый и научно-методологический потенциал. В XX в. перед системой дополнительного педагогического образования (далее – ДПО) Советского Союза в целом и Белорусской ССР в частности стояли задачи социально-экономического, политического и методологического характера: массовая ликвидация безграмотности населения, оперативная подготовка и повышение уровня профессиональной грамотности учителей начальной, базовой, вечерней и высшей школ в целях повышения общего уровня образования трудящихся различных возрастов (школы рабочей, сельской молодежи, вечерние школы и курсы на предприятиях и т. д.), создание системы подготовки руководящих кадров и специалистов образования.

На современном этапе система ПК педагогических работников также как система образования в целом проходит очередную сту-

пень эволюционного развития (ожидается вступление в силу поправок в Кодекс Республики Беларусь об образовании). В связи с этим целесообразно проанализировать этапы становления и развития системы дополнительного образования взрослых (далее – ДОВ), в частности ПК, определить ведущие идеи этих этапов, доминирующие дидактические принципы построения обучения и методы, формы структурирования и визуализации учебного материала.

Мы придерживаемся позиций Л. В. Тарасенко [13] о том, что институциональное развитие дополнительного профессионального образования как основного вектора реформирования системы ДОВ в целом и системы ПК педагогических работников в частности нельзя анализировать вне исторического контекста. Такой подход позволяет дифференцировать социальные и педагогические смыслы и выявить критерии эффективности ПК, позволяющие говорить о перспективах дальнейшего обогащения форм, методов и средств непрерывного профессионального образования руководящих работников и специалистов образовательного пространства.

Но прежде необходимо ввести ряд понятий и их определений в контексте современной нормативной правовой документации, а также общепринятой научной позиции.

На основе Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года **непрерывное образование** можно определить как длящееся на протяжении всей жизни человека, обеспечивающее достижение целостности и преемственности в обучении и воспитании [8].

Дополнительное образование – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования [4]. Согласно статье 240 Кодекса Республики Беларусь об образовании, **дополнительное образование взрослых** – вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей [4]. В статье 241 указано, что участниками образовательного процесса при реализации образовательных программ ДОВ являются слушатели, стажеры, законные представители несовершеннолетних слушателей, педагогические работники, в том числе профессорско-преподавательский состав. Статья 242 прямо указывает, что образовательные программы ПК

руководящих работников и специалистов являются образовательными программами ДОВ, которое может осуществляться в Академии последиplomного образования, Институте ПК и переподготовки, Институте развития образования, Центре ПК руководящих работников и специалистов.

Также в статье 242 Кодекса Республики Беларусь об образовании даны следующие определения [4].

Образовательная программа *повышения квалификации* руководящих работников и специалистов – образовательная программа, направленная на профессиональное совершенствование работников.

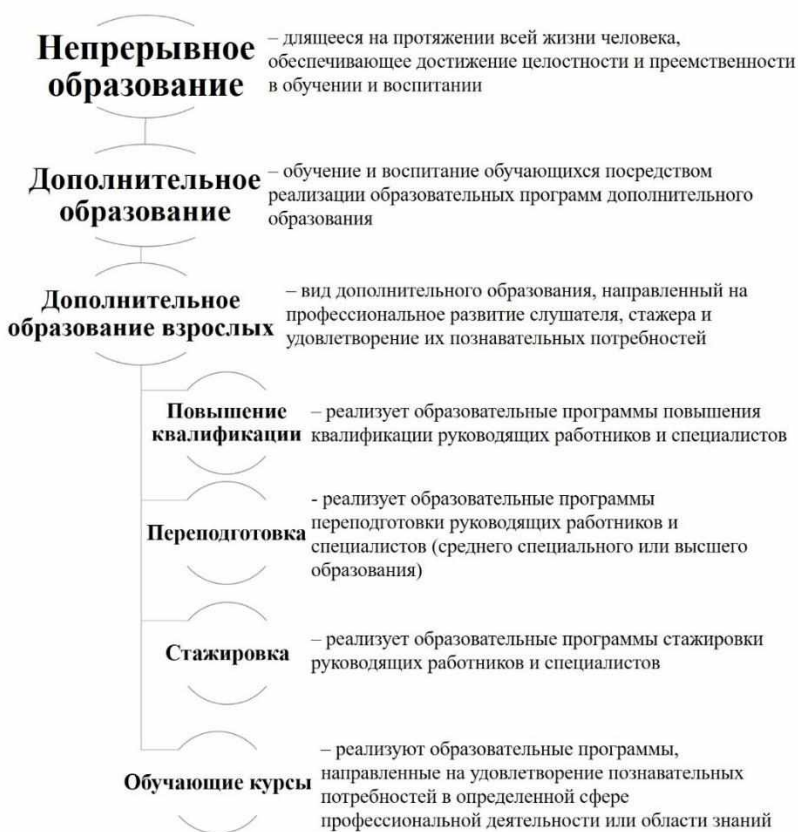
Образовательная программа *переподготовки* руководящих работников и специалистов – образовательная программа, направленная на присвоение новой квалификации на уровне среднего специального или высшего образования.

Образовательная программа *стажировки* руководящих работников и специалистов – образовательная программа, обеспечивающая освоение руководящими работниками и специалистами новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности.

Образовательная программа *обучающих курсов* (лекториев, тематических семинаров, практикумов, тренингов, офицерских курсов и иных видов обучающих курсов) – образовательная программа, направленная на удовлетворение познавательных потребностей в определенной сфере профессиональной деятельности или области знаний.

Следует отметить, что становление и развитие ДПО связано с возникновением и развитием системы дополнительного профессионального образования, а она, в свою очередь, – с системой непрерывного образования и андрагогикой (разделом теории обучения, раскрывающим специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога). Таким образом, как показано на рисунке, «непрерывное образование» является родовым понятием для «дополнительное образование», которое является родовым для понятия «дополнительное образование взрослых», при котором реализуются: образовательные программы повышения квалификации, пере-

подготовки, стажировки и обучающих курсов руководящих работников и специалистов.



Структура непрерывного образования в контексте дополнительного образования взрослых

Таким образом, возникновение дополнительных профессионально-образовательных систем и институтов непосредственно связано с развитием в обществе идеи о необходимости непрерывного профессионального совершенствования педагогических работников и социальным заказом на включение в образовательный процесс инновационных методик и технологий обучения, воспитания и развития. Исходя из этого, «анализ истории возникновения и

развития института дополнительного профессионального образования так или иначе проходит через призму непрерывного образования личности» [12, с. 74–75].

Т. Г. Мухиной, Е. В. Копосовой и В. В. Бородочевой проведена периодизация становления и развития отечественной системы дополнительного образования взрослых в контексте решения историко-педагогических задач [6]. Учитывая данные работы, а также исследования В. Г. Онушкина [9] и О. В. Флерова [14], предлагаем периодизацию развития системы ПК педагогических работников как неотъемлемой составной части общей системы ДПО, с акцентом на доминирующие дидактические принципы каждого периода, а также используемые средства визуализации учебного материала, представленную в таблице.

Периоды развития системы повышения квалификации педагогических работников (конец XIX в. – современный этап)

Этап (период)	Учреждения ДОВ	Ведущие дидактические принципы ПК	Основные формы проведения ПК	Способы визуализации учебного материала
I этап (конец XIX – начало XX в.)	Технические школы, общеобразовательные и профессиональные курсы, народные и педагогические библиотеки	Принцип компенсации недостаточности общего и профессионального образования	Лекции, самостоятельное изучение педагогической литературы	Самодельные плакаты, схемы. Малый тираж методических материалов
II этап (1917–1940-е)	Краткосрочные курсы ПК для учителей	Принцип всеобщности, научности, материалистическая теория, дифференциации содержания ПК	Коллективное обучение на основе классно-урочной системы, проблемные лекции, исследовательские работы, беседы, тематические семинары	Наглядные методические материалы разрабатываются организованно и целенаправленно, издаются в типографиях
III этап (1941–1950-е)	Институты усовершенствования учителей,	Принцип политехнизма, практико-ориентирован-	Летние и годовые курсы, краткосрочные дискуссионные	Печатные наглядные плакаты, логико-структурные

Продолжение таблицы

	методические кабинеты	ности, профильности обучения	семинары, практикумы, лекции-консультации, научно- и учебно-практические конференции	схемы, опорные конспекты, краткие дидактические и методические справочники, периодические методические журналы для учителей
IV этап (1960-е–1976)	Институты усовершенствования учителей, филиалы подразделений педагогических институтов в учреждениях образования	Принцип политехнизма, практико-ориентированности, профильности обучения, внутри- и межпредметных связей, развивающего обучения	Лекционно-практические занятия, активные формы обучения (круглый стол, учебная дискуссия, конференция, мастерская педагогических идей)	Элементы опорных конспектов и инфографики. Использование диапозитивов, диафильмов, кодопленки, учебных видеофильмов
V этап (1977–1990)	Институты усовершенствования учителей	Принцип развивающего, дифференцированного, лично и практико-ориентированного обучения, внутри- и межпредметных связей, профильного обучения и теория укрупнения дидактических единиц	Лекционно-практические занятия, активные и интерактивные формы обучения (тренинги, деловые игры)	Начальный этап использования возможностей ЭВМ для визуализации учебного материала ПК
VI этап (1991–2000)	Институты ПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования	Дифференцированное, лично и практико-ориентированное, самостоятельное обучение,	Очные и дистанционные научно-практические конференции, активные методы (дидактические квесты и деловые игры с	Мультимедийные технологии, компьютерно-визуальные учебно-методические средства

Окончание таблицы

		внутри- и меж-предметные связи	моделированием реальных педагогических ситуаций)	
VII этап (2001 г. – настоящее время)	Академия последипломного образования, региональные институты развития образования, институты переподготовки и ПК	Полипарадигмальный подход к ПК (доминирующая роль компетентностного при его дополнении системным, личностно ориентированным, логистическим, конструктивистским, деятельностным и т. д.), профильность обучения, теория укрупнения дидактических единиц	Интерактивные формы ПК с использованием ИКТ (онлайн-лекции, практические чат-занятия, вебинары, дискуссионные онлайн-площадки, веб-квесты, комьюнити-тренинги)	Использование возможностей веб-ориентированных систем, инфографика

Рассмотрим более подробно обозначенные периоды развития системы повышения квалификации педагогических работников:

I этап (конец XIX – начало XX в.) – формирование предпосылок и зарождение элементов будущей системы ПК педагогических работников: создание самостоятельных учреждений ДОВ, внешкольное профессиональное образование взрослых, формальные и неформальные виды дополнительного образования профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. В конце XIX в. появились, помимо воскресных школ при церквях, технические школы, общеобразовательные и профессиональные курсы, народные и педагогические библиотеки. В 1910 году на территории Беларуси работали 7 земских учительских семинарии и учительских школ [7].

II этап (1917–1940-е) – становление системы ПК педагогических работников как дополнительного профессионального образо-

вания, обусловленное новыми идеологическими, политическими и социально-экономическими условиями. Государственный заказ перед учебными заведениями по ускоренному обучению агитационных бригад, лекторов (из числа педагогических работников) и ораторов. Летом 1918 года в ряде губерний, в том числе Минской, были организованы первые летние курсы ПК для учителей [7]. Педагогическая наука разрабатывает новые формы, методы обучения грамоте, риторике, ораторскому мастерству, математике, основам физики, химии, географии, а также управления этой образовательной системой.

В 1928 г. в Москве был открыт Институт повышения квалификации педагогов (с 1930 г. – Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования) и его филиалы в ряде городов БССР. Институт проводил научно-исследовательскую работу, разрабатывал типовую учебно-программную документацию, издавал пособия, в том числе для самообразования, наглядные материалы, дидактические и методические рекомендации, проводил ПК для всех категорий педагогических работников. В областных и районных центрах организуются методические бюро и учительские кабинеты.

III этап (1941–1950-е) – реформирование системы дополнительного педагогического образования в направлении профилизации и политехнизации образования, внедрение в систему ПК педагогических работников и специалистов новых форм обучения, ориентированных на обеспечение связи обучения с производством, расширение специальностей дополнительного и послеузовского профессионального образования, в том числе за счет открытия сети подготовки аспирантов и докторантов.

Послевоенное восстановление производства и сельского хозяйства потребовало от системы ДПО быстрого ПК педагогических работников из числа вернувшихся с фронта или эвакуации для возобновления и дополнительного развертывания сети заочных и вечерних школ, очно-заочных курсов. Внедряются в практику летние и годовые курсы, краткосрочные семинары, практикумы, лекции-консультации, научно-практические конференции. Процесс ПК учителей становится более практико-ориентированным,

системным и регулярным, отражает индивидуальные потребности и интересы самих педагогов.

Массовая переподготовка и обязательное систематическое ПК педагогических работников конца 1950-х годов была обусловлена принятием в 1958 г. Закона об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшим развитием системы народного образования СССР. Данный процесс вызвал переход от частно-методических вопросов к расширению и углублению теоретической политехнической и идеологической подготовки учителей, обеспечение их профессиональной деятельности непротиворечивой научной базой в научно-методологическом и учебно-методическом обеспечении ПК. Активно расширяется сеть институтов усовершенствования учителей, укрепляется их материально-техническая база.

IV этап (1960-е – 1976) – совершенствование системы ПК руководящих работников и специалистов народного образования, ускорение качественного и количественного роста всех звеньев системы ДПО (развертывание сети филиалов подразделений педагогических институтов и факультетов в ведущих школах и отдельных методических центрах), совершенствование ее управленческой и организационной структуры. Институты усовершенствования учителей постепенно преобразуются из учебно-методических в научно-методические центры, при них открываются факультеты повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов системы образования.

В 1960-е годы перед средней школой были поставлены задачи развития творческих способностей учащихся, привлечения элементов технического творчества, открывались специализированные 10–11-е классы с углубленным изучением учебных предметов, что повлияло на обновление и разработку новых программ ПК учителей. Предпринимаются попытки использования возможностей ЭВМ для обучения предметам физико-математического и химико-биологического цикла, проведения вычислительной работы, визуализации сложных объектов, явлений и процессов. Однако по объективным причинам такое внедрение не получило широкого распространения.

V этап (1977–1990) – в связи с реформированием системы образования изменилось содержание программ начального, общего

среднего, профессионально-технического и высшего образования, были предъявлены новые требования к предметной и психолого-педагогической подготовке учителей.

Обновление содержания учебно-программной документации, включение в содержание занятий вопросов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, поиск новых форм, методов и средств активного и интерактивного ПК педагогических работников (тренинги, деловые игры) в этот период было вызвано открытием учебных заведений нового типа – лицеев и гимназий. В основу системы ДОВ закладывалась идея о массовом распространении в образовательной практике развивающего, дифференцированного, личностно и практико-ориентированного и профильного обучения, реализации внутри- и межпредметных связей. Акцент в ПК переносится на непрерывное межкурсовое самообразование педагогических работников [1].

VI этап (1991–2000) – этап реформирования ДПО в условиях независимости Республики Беларусь. Сложившаяся ранее система ПК и переподготовки педагогических кадров стала основой системы дополнительного образования педагогических работников и специалистов. Среди основных тенденций реформирования можно выделить: создание нормативной правовой, организационно-управленческой и концептуально-программной базы системы ДОВ; обогащение научного, учебно-методического, информационного и кадрового потенциала системы образования; интенсификация ДПО через внедрение целенаправленной переподготовки, ПК и стажировок воспитателей дошкольных учреждений, учителей учреждений общего среднего образования, преподавателей профессионально-технических заведений [2].

В данный период идеи реформирования непрерывного образования активно развиваются во всем мире. Подтверждением данного факта является участие представителей Беларуси в работе международных комиссий по образованию под эгидой ЮНЕСКО, конференции по проблемам непрерывного образования, разработке документов глобального характера: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века (Брюссель, 1996 г.), материалы V Международного конгресса по образованию взрослых (Гамбург,

1997 г.), Декларация по расширению доступности образования в Европе (Болонь, 1999 г).

29 октября 1991 г. Верховным Советом Республики Беларусь был принят Закон Республики Беларусь «Об образовании» [3], в котором были определены основные принципы функционирования системы ДОВ. В ст. 8 «Дополнительное образование» закона отмечалось, что дополнительное образование направлено на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности при получении основного образования, углублении профессиональной компетентности, а также на решение задач кадрового обеспечения всех сфер социально-экономической деятельности.

11 ноября 1995 г. Кабинетом министров Республики Беларусь было утверждено Положение о непрерывном профессиональном обучении руководящих работников и специалистов № 20, которым устанавливались такие виды непрерывного профессионального образования, как самообразование, обучение в организациях (по месту работы), ПК, переподготовка, стажировка. Устанавливалось, что ПК работников должно осуществляться по мере необходимости, но не реже одного раза в пять лет.

В 1996–2000 гг. институты усовершенствования учителей были преобразованы в институты ПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. Продолжилось укрепление их материально-технической, научно-методической и информационной базы. В 1997 г. была создана Академия последипломного образования.

VII этап (2001 г. – настоящее время) – цифровизация системы образования в целом и ПК педагогических работников в частности, построение образовательного процесса на основе компетентного подхода.

1 сентября 2011 г. был принят Кодекс Республики Беларусь об образовании, определивший новые подходы к научно-методическому обеспечению ДОВ, деятельности учреждений образования, а также иных организаций, индивидуальных предпринимателей по образованию и обучению взрослых [4]. Впервые было обозначено, что дополнительное образование взрослых – это вид дополнительного образования, направленный на профессио-

нальное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей.

С 2008 г. институты ПК и переподготовки кадров образования преобразованы в институты развития образования. На данный момент ПК и переподготовку педагогических кадров, обеспечивающих функционирование дошкольного, общего среднего и специального образования, а также деятельность учреждений дополнительного образования детей и молодежи, обеспечивают Академия последипломного образования, 7 региональных институтов развития образования (6 областных, 1 городской), 9 институтов переподготовки и ПК по отдельным педагогическим категориям, созданных в структурах высших учебных заведений. Ежегодно численность слушателей составляет 50–60 тысяч руководящих работников и специалистов системы образования. ПК осуществляется более чем по 145 специальностям и специализациям, ориентированным на опережающую, практико-ориентированную подготовку педагогов к реализации модернизации системы образования [12].

Основной акцент в содержании ПК педагогических работников еще более переносится на формирование ключевых и профессиональных компетенций слушателей, дифференциацию и индивидуализацию обучения с использованием компьютерных информационно-обучающих ресурсов.

Анализируя тенденции развития системы ДОВ [13], актуальные направления цифровизации образования [10; 11], транспонируя работы об актуальности исследований по теории обучения А. Д. Короля, Н. В. Бровки [5] на систему ПК, а также опираясь на опыт работы в Минском городском институте развития образования, среди векторов разработки частных методик и технологий ПК педагогических работников можно выделить:

– полипарадигмальность, состоящую в опоре на совокупность подходов (компетентностный, системный, личностно ориентированный, логистический, конструктивистский, деятельностный, кибернетический и др.) по принципу синергетики;

– опору на положения когнитивной теории, андрогогики, дидактического дизайна, дифференциации содержания с увеличением смысловой и визуальной насыщенности содержания ПК в зависимости от возрастных и психофизиологических особенностей

слушателей, требований эргономики, инфографики и оптимальной информационной насыщенности содержания ПК представленного, в том числе в веб-ориентированных системах;

– необходимость выявления и учета мотивационно-ценностных установок слушателей, психолого-педагогических закономерностей внимания, памяти, мышления, профессионального опыта при разработке учебно-программной и учебно-методической документации ПК, формах проведения промежуточной и итоговой аттестации.

Таким образом, в рамках реализации принципа «образование не на всю жизнь, образование в течение жизни», система ДОВ в настоящее время в Республике Беларусь рассматривается как главный ресурс развития человеческого капитала и конкурентоспособной экономики. Она призвана решать задачи обеспечения отраслей экономики профессиональными кадрами высокого уровня квалификации, быть основным связующим звеном между системой профессионального педагогического образования, педагогической общественностью и рынком труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсуков, И. Г. Пропедевтика самообразования в подготовке будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. Г. Барсуков ; Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1982. – 16 с.
2. Жук, А. И. Институт развития образования как центр развития образовательной практики в регионе / А. И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 10. – С. 3–9.
3. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202-ХП : в ред. от 19.03.2002 № 95-3, от 04.08.2004 № 311-3, от 14.06.2005 № 27-3, от 12.06.2006 № 123-3, от 20.10.2006 № 168-3, от 07.05.2007 № 219-3, от 11.07.2007 № 253-3, от 09.11.2009 № 51-3 // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2018.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.07.2016 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

5. Король, А. Д. Об актуальности исследований по теории обучения математике и информатике / А. Д. Король, Н. В. Бровка // Пед. информатика. – 2018. – № 1. – С. 119–130.
6. Мухина, Т. Г. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы : моногр. / Т. Г. Мухина, Е. В. Копосов, В. В. Бородачев. – Н. Новгород : Изд-во ННГАСУ, 2013. – 289 с.
7. Невдах, С. И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях современных интеграционных процессов (на примере Республики Беларусь) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / С. И. Невдах. – М., 2013. – 356 л.
8. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г. № 683 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь, 02.12.2021, 5/49678. – Режим доступа: <http://https://www.pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 23.12.2021.
9. Онушкин, В. Г., Образование взрослых : междисциплинар. слов. терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Воронеж : Знание, 1995. – 232 с.
10. Прохоров, Д. И. Андрагогика на основе онлайн-технологий / Д. И. Прохоров // Вестн. МГИРО. – 2021. – № 1. – С. 26–32.
11. Прохоров, Д. И. Направления внедрения онлайн-обучения / Д. И. Прохоров // Фіз.-мат. освіта. – 2020. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 74–79.
12. Тавгень, О. И. Система повышения квалификации педагогических кадров, руководящих работников и специалистов образования в условиях реформирования образовательной системы [Электронный ресурс] / О. И. Тавгень. – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/activity/events/kolegia/index.html>. – Дата доступа: 18.09.2021.
13. Тарасенко, Л. В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института : дис. д-ра социол. наук : 22.00.04 / Л. В. Тарасенко. – Казань, 2001. – 339 с.
14. Флеров, О. В. Генезис отечественного дополнительного профессионального образования: от истоков к современной проблеме / О. В. Флеров // Соврем. образование. – 2017. – № 2. – С. 57–82.

Материал поступил в редколлегию 27.09.2021.

D. I. PROKHOROV,
Dean of the Faculty of Advanced Training for Teachers
State Education Institution «Minsk City Institute
for the Development of Education», Minsk, Belarus

HISTORY AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ADVANCING THE QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL WORKERS

Summary

The article presents the periodization of the formation of the system of additional pedagogical education on the territory of Belarus since the end of the 19th century. Six stages are highlighted, with an emphasis on the dominant didactic principles of each period, the means of visualization of educational material used. It is concluded that it is necessary to implement a polyparadigm approach, differentiation of content with an increase in the semantic and visual saturation of the content.

Keywords: additional education for adults, professional development, polyparadigm approach.

УДК 37.09

В. Г. РЕУТ,

начальник отдела социологии образования и повышения квалификации,
кандидат социологических наук, доцент

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

МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы оценивания профессионального развития педагогических работников как объекта управления. Определяются методы оценки образовательных потребностей педагогических работников, возможностей системы дополнительного педагогического образования и эффективности повышения квалификации. Характеризуются механизмы использования результатов оценивания в управлении профессиональным развитием педагогических работников.

Ключевые слова: управление профессиональным развитием и профессиональной компетентностью педагогических работников, методы оценки образовательных потребностей педагогических работников, анализ возможностей дополнительного педагогического образования, управление профессиональным развитием.

Современный этап развития образования, высокие затраты на подготовку педагогических кадров, внедрение сложных технологических образовательных процессов неизмеримо повысили требования к педагогу, его квалификации, образовательному и культурному уровню, способности и готовности работать в условиях трансформации и нового видения качества образования. Профессиональная квалификация педагогов в этой связи рассматривается сегодня не только как результат трансляции знаний, реализации образовательных технологий, но и как продукт профессионального самоопределения, саморазвития и самореализации [1]. И этому во многом способствует система дополнительного педагогического образования (далее – ДПО), имеющая серьезные основания не только обеспечивать процессы развития востребованных педагогических компетенций, но и формировать эту востребованность, то есть ставить перед педагогами определенные инновационные це-

ли, тем самым реализуя свое основное предназначение в *опережающем* развитии образования.

Однако, как показывает практика, часто оценка повышения квалификации сводится к формальному заполнению анкет по окончании образовательных программ. Слушатели делятся реакцией и выражают благодарность организаторам повышения квалификации. Более сложный и глубокий анализ не проводится (проводится крайне редко), потому как «системный анализ» носит формальный характер, предпочтение отдается технологическим задачам. Также у менеджеров процессов повышения квалификации недостаточно сформирована организационно-экспертная компетентность, и на первый план выходят опасения, связанные с увеличением объема «ненужной» работы, осуществления несвойственных дополнительных функций.

Но, чтобы измерить эффективность «управленческих инвестиций» в повышении квалификации педагогических работников, поверхностной оценки недостаточно. Тем более этого недостаточно в процессе установления взаимосвязи между заказом на профессиональную компетентность педагогов и содержанием профессионального развития.

Сегодня существует много способов оценки эффективности обучения работников – начиная с классической модели Киркпатрика [2] и заканчивая современными комбинированными системами и приемами (мониторинг процессов повышения квалификации, социологические и маркетинговые исследования качества педагогического образования, контроль обученности в системе ДПО, аттестация педагогических работников и др.). Однако до сих пор в комплексном обеспечении оценки управления профессиональным развитием педагогических работников нерешенной остается проблема объединения (интеграции) оценочной информации (сведений) об актуальных образовательных потребностях слушателей, возможностях среды ДПО и результатах освоения слушателями программ повышения квалификации. В этой связи является актуальной разработка некой интегрированной методики оценки качества повышения квалификации в системе ДПО, которая смогла бы решить задачи:

- разработки нового диагностического инструментария для анализа (сопоставления) и оценки образовательных потребностей и меры их удовлетворения (результатов профессионального развития педагогов);
- накопления и систематизации полученных данных;
- реализации возможности оперативного управления результатами оценки.

Использование такого типа оценки позволяет решить проблему отбора базовых (ключевых, универсальных, содержательных) компетентностей педагогических работников, которая является одной из центральных для обновления содержания ДПО. Таким образом, оценка процессов, происходящих в системе ДПО, ориентирована на определение взаимосвязи и взаимозависимости трех компонентов управления формированием (развитием) профессиональных компетенций: запросов *на них*, механизмов *их* формирования и результатов овладения *ими*.

Такая оценка приближена к методам аутентичного оценивания как «истинного, настоящего, подлинного, верного оценивания», также можно использовать методику проектной (формирующей) оценки, или «оценивание реальных достижений обучающихся». Необходимость разработки аутентичного оценивания связывается сегодня с теоретическими положениями о том, что необходима такая парадигма образования, которая позволит обучающимся не только и не столько усваивать и запоминать информацию, использовать алгоритмы для разрешения проблем, но, прежде всего, подготовит их к обозначению, выявлению проблемы, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, созданию идей и продуктов, разработке новых решений сложных дилемм [4]. Оценка образовательных педагогических потребностей как факторов мотивации к повышению квалификации и показателей профессиональных педагогических затруднений, как критериев содержания дальнейшего педагогического развития возможна в рамках комплексного социологического исследования профессиональной компетентности педагогических работников, проводимого по заказу Министерства образования Республики Беларусь. Исследование проводится по репрезентативной выборке педагогических

работников – руководителей, учителей, методистов и др. категорий специалистов учреждений общего среднего образования. В ходе исследования определяются проблемные вопросы педагогической (управленческой) деятельности, которые в дальнейшем анализируются как контент повышения квалификации (основа для формирования профессиональных компетенций). Так, по результатам исследования, проведенного в 2021 году, основными затруднениями в профессиональной педагогической деятельности стали вопросы, касающиеся адаптации педагогической деятельности к трансформирующимся социальным условиям, изменяющим взаимоотношения с педагогическим, родительским, ученическим коллективами, а также необходимости проектирования педагогами моделей (направлений, векторов, идей) профессионального развития, нахождения оптимальных решений в нестандартных профессиональных ситуациях (рис. 1).



Рисунок 1. Рейтинг затруднений в профессиональной педагогической деятельности, по мнению педагогов-респондентов, %

Кроме того, более детальное изучение проблемных зон педагогической деятельности позволило определить наиболее значимые факторы затруднений. Каждый второй педагог оказывается недостаточно подготовленным к регулированию так называемых «социально детерминированных» нарушений поведения у учащихся; по результатам исследования более 40 % педагогов испытывают затруднения при организации социально-педагогической поддержки учащихся, проявляющих насилие и агрессию и/или становящихся их жертвами, буллинг и кибербуллинг, суицидальное поведение, потребление психоактивных веществ, интернет-зависимость и др. (рис. 2).

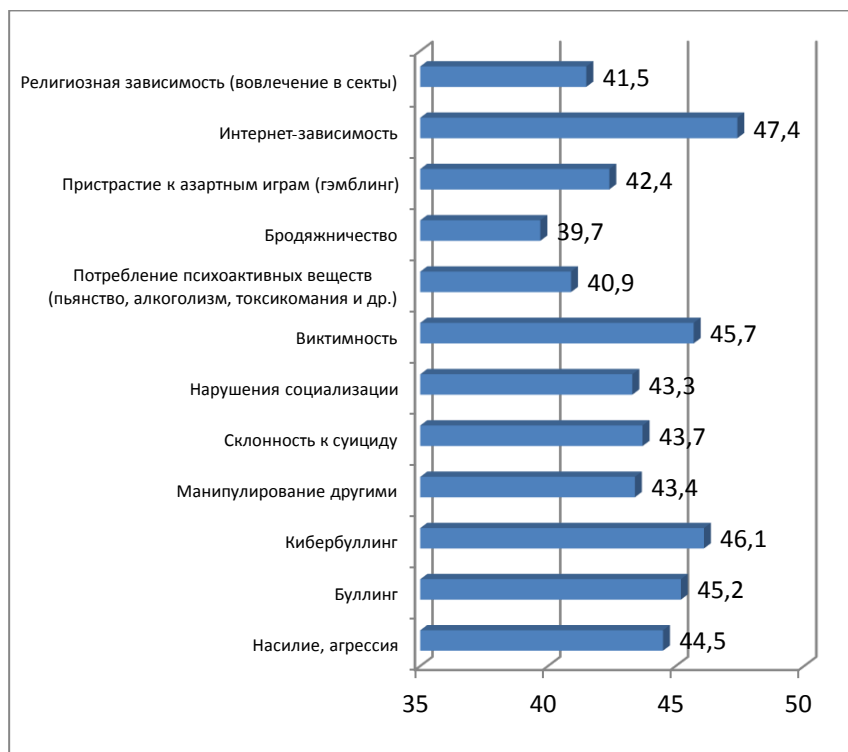


Рисунок 2. Негативные явления в среде обучающихся, коррекция (профилактика) которых вызывает затруднения у педагогов, %

Таким образом, на основании результатов оценки педагогических затруднений определяются средства управления образовательными потребностями и, соответственно, контентом программ повышения квалификации. Разработка содержания учебных программ становится все более ориентированной и приближенной к реальной ситуации подлинного исполнения деятельности в оцениваемой области. Педагогам-слушателям в системе ДПО предлагаются различные средства (возможности) развития профессиональных компетенций, которые помогут справиться с затруднениями и одновременно могут выполнять функцию формирующей оценки. Например, в процессе повышения квалификации посредством разработки проектов, написания эссе, решения профессиональных задач (кейсов), выполнения научных экспериментов (в отличие от традиционных тестов, опросов и др.) у педагогов-слушателей формируются (актуализируются) так называемые метакогнитивные компетенции, при этом содержание самой программы повышения квалификации контекстуализируется, выступая комплексным интеллектуальным вызовом. Так, например, реализация активных форм обучения и оценки, например индивидуальное эссе или групповой проект на тему «Продуктивное взаимодействие с законными представителями по предупреждению аддиктивного поведения обучающихся» в рамках типового модуля повышения квалификации «Технологии работы с законными представителями обучающихся», позволит достичь сразу нескольких целей повышения квалификации: выбрать модель решения проблемы (направление педагогической/управленческой деятельности, обобщить опыт и сформировать инновационное видение решения проблемы. Кроме того, у слушателя происходит формирование умения оценивать противоречивые точки зрения, использовать факты для разработки технологии управления образовательной проблемой, убедительно защищать свою позицию. Критерии оценки, предлагаемые заданиями, представляют собой «деятельностные стандарты» педагога [3], так как они основаны на широких, проектирующих развитие педагогической деятельности в целом, целях. Также данные формы комплексно и многосторонне охватывают различные аспекты диагностируемого явления (про-

цесса), а не сводятся к отдельному измерению какой-либо характеристики. Так как критерии ориентированы на деятельность (поведение), они изменяют целеполагание обучения, оценивания, которые становятся ориентированными на результат. В данном случае ДПО выполняет преимущественно функцию консультирования, при этом слушатели в дополнение к роли «деятелей» приобретают роль «оценивающих самих себя».

В соответствии с вышесказанным, особое значение в управлении профессиональным развитием приобретает самооценка. Основной целью самооценивания является оказание помощи слушателям в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого пересматривать, усовершенствовать, «перенаправлять» свою компетентность, проявлять инициативу для достижения собственного прогресса. Все это составляет сущность самонаправляемой деятельности, самомотивированного личностного совершенствования, то есть индивидуальных достижений, способствующих профессиональному развитию и саморазвитию.

Очевидно, что выделяемые направления оценки профессионального развития (повышения квалификации) нуждаются в принципиально новых подходах, техниках и технологиях, что нашло свое отражение в отдельном направлении сопровождения процессов профессионального педагогического развития – диагностического – с использованием технологий:

- решения профессиональных задач;
- обобщенной оценки готовности к решению профессиональной задачи;
- накопительной оценки (рейтинга);
- портфолио (визитной карточки);
- учебного контракта (планирования профессионального развития).

Технология решения профессиональных задач направлена на практический компонент совокупности умений, позволяющий слушателю ДПО анализировать профессиональные ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решения в профессии. Результатом (выпускной работой) чаще всего в системе ДПО явля-

ется проект (реферат, курсовая работа и др.), установление качества выполнения разделов (рубрик) и компонентов презентации которого позволит определить уровень сформированных у слушателей профессионально значимых компетентностей.

Технология обобщенной оценки готовности педагогических работников к решению профессиональной задачи направлена на выявление результативности их подготовки к определенному виду профессиональной деятельности. Инструментами оценки выступают: проект «Описание опыта профессиональной деятельности», представляемый на педагогическую аттестацию, результаты анкетирования и тестирования по данному направлению. Данная технология способствует установлению степени готовности слушателей к инновационному развитию, определению инновационного потенциала профессиональной деятельности.

Накопительная оценка (рейтинг) направлена на практико-ориентированную самостоятельную деятельность при освоении конкретных видов (форм) профессиональной деятельности. Чаще всего фиксация результатов происходит посредством выполнения слушателями заданий и установление по ним оценки, например в системе дистанционного обучения [5]. На основании качественных суждений слушателей и преподавателей (например, в «форумах» к дистанционному курсу) осуществляется обмен идеями, опытом, обсуждение и анализ предполагаемых результатов внедряемых инноваций.

Технология портфолио (визитная карточка, аннотированный каталог) фиксирует, накапливает и обеспечивает аутентичное оценивание индивидуальных образовательных достижений (результатов) за определенный период времени по какому-либо направлению деятельности (теме). В практике повышения квалификации педагогических работников эта технология представлена совокупностью сведений о деятельности слушателя (выходных данных статей, проектов, краткого изложения содержания документов и др.). Благодаря данной технологии, определяется динамика учебных достижений, осуществляется анализ процессов внедрения инноваций в профессиональную деятельность.

Технология учебного контракта (планирования профессионального развития) предполагает создание и реализацию индиви-

дуального учебного плана (образовательной программы), направленной на организацию самостоятельной работы слушателей по изучению отдельного вида деятельности или направления в целом. Продуктом такой технологии может стать индивидуальный образовательный маршрут (план, программа, проект), компоненты (фрагменты) которого определяют эффективность реализации инновационного потенциала педагогического работника. Персонализация учебного процесса усложняет организацию оценки качества ДПО в направлении унификации и возможности сопоставительного анализа данных. Использование технологии учебного контракта позволяет увидеть учебный процесс через создание и реализацию маршрута индивидуального профессионального развития, направленного на организацию самостоятельной работы слушателя по изучению отдельных видов (форм) профессиональной деятельности. Важным ресурсом, используемым в выполнении учебного контракта, является личный образовательный опыт слушателя. Именно этот опыт позволяет увидеть новые образовательные результаты, оценить эффективность инноваций и результаты инновационных преобразований собственной деятельности.

Таким образом, триада оценивания профессионального развития педагогических работников «образовательные потребности – образовательные возможности ДПО – образовательные достижения слушателей» оказывает существенное влияние на развитие системы оценки как технологии управления профессиональным развитием педагогов с точки зрения формирования и развития как личностных, так и сугубо профессиональных качеств педагога. В этой связи оценку управления профессиональным развитием педагога целесообразно рассматривать на уровнях:

личностном, проявляющемся в многоплановой совокупности качеств, свойств и состояний личности обучаемого, которые позволяют успешно осуществлять профессиональную деятельность;

структурном, определяющем иерархию профессиональных качеств;

функциональном, оцениваемом как результат подготовки педагога к определенной профессиональной деятельности, интегративное личностное образование, включающее различные компоненты:

совокупность умений, навыков, личностных качеств, адекватных требованиям и содержанию профессиональной деятельности.

Данная система интегрированной оценки (рассмотренной триады), объединяющей в себе элементы всех технологий, вносит особый вклад в разнообразие управленческих оценочных средств профессионального развития педагогов. В ней предусматривается вариативность результатов образования, что способствует проявлению индивидуально-личностных особенностей слушателей. Интегрированная оценка включает описание видов деятельности слушателей, которое нуждается в особой интерпретации и позволяет использовать этот материал как исходный для формирования процедуры сравнительного анализа различных показателей педагогической компетентности друг с другом, в динамике, «слабых» с «сильными», с «идеальной» моделью, другими эталонами. Такой расширенный вариант оценки будет характеризоваться множественностью источников, подлинностью, динамичностью, явностью, авторством и многоцелевым назначением. Данные характеристики в полной мере отвечают функциям системной оценки качества ДПО, следовательно, могут быть использованы в качестве исходных данных для проявления разнообразных результатов, форм организации, используемых инноваций в педагогической деятельности.

Таким образом, управленческими средствами – заданиями, по результатам выполнения которых устанавливается оценка профессиональной компетентности педагогических работников, – являются тесты (стандартизированные задания), кейсы, психологические и социологические анкеты, творческие проекты и самоанализ, реализуемый на нескольких уровнях сложности. Данный вид оценки позволяет получить объективную информацию о качестве получаемого образования с точки зрения переноса и использования знаний о соответствии показателей заявленным требованиям. Указанные суждения формируются из оценок уровня сформированности компетентностей, дефицитов, фиксации изменений. Исходя из этого, необходимо отметить, что использование комбинированных форм оценивания в системе ДПО максимально позволяет как проявить использование инноваций в профессиональной педагогической деятельности, так и зафиксировать предполагаемые результаты их внедрения.

Таким образом, переход к новым принципам оценивания процессов управления профессиональным развитием педагогов невозможен без большой подготовительной работы как в области обучения педагогов новым приемам и способам анализа собственных достижений, так и в сфере психологической подготовки, формирования готовности к инновациям в оценивании. Важна работа над решением этих проблем не только непосредственно в системе ДПО, но и в целом в процессе непрерывного педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития педагогического образования на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/06/konceptcija-razvitija-pedagogicheskogo-obrazovanija.pdf>. – Дата доступа: 19.10.2021.
2. Как измерить эффективность обучения: ключевые метрики eLearning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/kak-izmerit-effektivnost-obucheniya>. – Дата доступа: 22.11.2021.
3. Системно-деятельностный подход как методологическая основа стандартизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.yugschool2.ru/images/fgos/fgossoo/2/sdp.pdf>. – Дата доступа: 22.11.2021.
4. Шмачилина-Цибенко, С. В. Аутентичное оценивание образовательной деятельности курсантов в условиях компетентностного подхода [Электронный ресурс] / С. В. Шмачилина-Цибенко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnoe-otsenivanie-obrazovatelnoy-deyatelnosti-kursantov-v-usloviyah-kompetentnostnogo-podhoda/viewer>. – Дата доступа: 18.10.2021.
5. <https://do.academy.edu.by>.

Материал поступил в редколлегию 16.10.2021.

V. G. REUT,

Head of the Department of Sociology of Education and Advanced Training
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Institution of Education «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ASSESSMENT METHODS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS

Summary

The article discusses the issues of assessing the professional development of teaching staff as an object of management. Methods for assessing the educational needs of pedagogical workers, the possibilities of the system of additional pedagogical education and the effectiveness of professional development are determined. The mechanisms of the use of assessment results in the management of the professional development of teaching staff are characterized.

Keywords: management of professional development and professional competence of teaching staff; methods for assessing the educational needs of teachers; analysis of the possibilities of additional pedagogical education; management of professional development.

УДК 159.9.072.5

Е. В. СВЕРЕДЮК,

магистр психологических наук, методист аспирантуры

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

**МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СЧАСТЬЯ:
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ
БЛАГОПОЛУЧИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ**

В статье представлены результаты изучения, анализа и обобщения опыта зарубежных исследований субъективной оценки благополучия и качества жизни. Автором рассмотрены основные мировые индикаторы и рейтинги счастья, позволяющие сравнивать уровень удовлетворенности жизнью населения разных стран. Проведен сравнительный анализ индексных и опросных методов оценки уровня счастья, приведены их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: позитивная психология, счастье, благополучие, качество жизни, индексные и опросные методы оценки уровня счастья.

В 1968 г. Роберт Кеннеди в предвыборной речи во время президентской кампании отметил следующее: «Наш валовой национальный продукт включает в себя загрязнение воздуха, рекламу сигарет и машины скорой помощи, увозящие пострадавших в катастрофах. Он учитывает и дверные замки, и тюрьмы для людей, которые их взламывают. Он включает в себя уничтожение секвойных лесов и уникальной природы в результате хаотичной урбанизации... Но он не учитывает здоровье наших детей, качество их образования или радость, которую доставляют им игры. В нем никак не отражается красота поэзии или прочность браков, уровень политических дебатов или честность должностных лиц. Он не измеряет ни ум, ни отвагу, ни мудрость, ни умение учиться, и даже наше сострадание или преданность стране никак в нем не учитываются. Проще говоря, он измеряет все, кроме того, ради чего действительно стоит жить» [22, с. 61].

Счастье является междисциплинарным феноменом, объединяющим множество аспектов социальной реальности, каждый из ко-

торых важен как для отдельного человека, так и для общества в целом. В настоящее время в мире формируется мощное интеллектуальное движение (экономика счастья, социология счастья, позитивная психология), связанное с попытками исследования благополучия и качества жизни научными методами. Для сравнения уровня счастья населения в разных странах и составления мировых рейтингов используются индексные методы измерения. Для субъективной оценки уровня счастья личности применяются опросные методы измерения.

Индексные методы оценки уровня счастья

В последнее время объективность оценки благосостояния страны по уровню валового внутреннего продукта стала подвергаться сомнению, поэтому вместо него все чаще используются такие показатели, как «валовое национальное счастье», «индекс человеческого развития», «международный индекс счастья», «индекс благополучия», «индекс качества жизни» и др.

Пионером в разработке нового критерия для оценки экономического и социального развития страны стало Королевство Бутан, небольшое государство в Гималаях, в котором общепринятое понятие «валовый внутренний продукт» (англ. Gross National Product, сокр. GNP, ВВП) было заменено категорией «**валовое национальное счастье**» (англ. Gross National Happiness, сокр. GNH, ВНС). Эта модель, измеряющая качество жизни в балансе между материальным и духовным, имеет давнюю историю. В 1729 г. во время правления Шабдรุงга Ринпоче был принят свод законов, в котором говорилось, что «если правительство не может обеспечить счастье своих подданных, то нет смысла в существовании такого правительства». Само понятие ВНС было введено в 1972 г. четвертым королем Бутана Джигме Сингье Вангчуком, который объявил стремление к счастью каждого гражданина главной целью правительства Бутана. Это положение было закреплено в конституции страны: «Государство принимает все возможные меры для создания и поддержания условий, которые способствуют достижению счастья для всей нации» [5]. Эта идея созвучна с Декларацией независимости США 1776 г., в преамбуле которой говорится о стремлении к счастью как неотъемлемом праве человека [2].

В 2008 г. была создана государственная Комиссия по валовому национальному счастью (англ. Gross National Happiness Commission) и разработаны «индикаторы счастья». Методика расчета ВНС основана на 9 критериях или «сферах счастья»: психологическое благополучие, уровень жизни, здравоохранение, образование, культура, экология, использование времени, активная общественная жизнь и хорошее управление. Критерии счастья измеряются по 72 показателям. Например, сфера психологического благополучия анализируется по следующим индикаторам: уровень удовлетворенности жизнью, уровень духовности, частота молитв и медитаций, наличие мыслей о самоубийстве, уровень положительных и отрицательных эмоций, чувств (эгоизм, зависть, ревность, сочувствие, щедрость и др.). Каждые два года проходит процедура переоценки всех показателей методом всенародного опроса [24].

Признавая актуальность счастья и благополучия как общечеловеческих целей и устремлений в жизни людей во всем мире, Генеральная Ассамблея ООН (англ. United Nations, сокр. UN, ООН) в 2011 г. по инициативе Бутана и при соавторстве более 50 государств без участия Республики Беларусь приняла резолюцию «Счастье: целостный подход к развитию», в которой рекомендовано использовать счастье как показатель развития каждой страны. В резолюции содержится призыв к странам мира осуществлять деятельность по разработке собственных методов измерения счастья, представлять их в ООН в целях обмена опытом и формирования универсальной системы оценки уровня счастья. А в продолжении этой инициативы в 2012 г. Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 20 марта Международным днем счастья [8].

Всевозможные индексы счастья рассчитываются различными международными организациями и научными центрами, которые используют самые разные методики. Еще одной широко признанной альтернативой ВВП стал **Индекс человеческого развития** (англ. Human Development Index, сокр. HDI, ИЧР) – интегральный показатель, рассчитываемый ежегодно для межстранового сравнения и измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия как основных характеристик человеческого потенциала. Индекс был разработан в 1990 г. группой экономистов во главе с пакистанцем Махбубом уль-Хаком. Концептуальной основой

индекса стала работа индийского экономиста Амартии Сена. Согласно его теории, справедливым является то общество, в котором людям даются одинаковые возможности для развития их разнообразных частных желаний и стремлений [13].

ИЧР ежегодно рассчитывается аналитиками Программы развития ООН (англ. United Nations Development Programme) совместно с группой независимых международных экспертов. Для определения этого индекса наряду с аналитическими разработками используются статистические данные национальных институтов и международных организаций. ИЧР включает систему показателей, характеризующих количественные и качественные характеристики социального развития: индекс развития человеческого потенциала, индекс здоровья (долголетия), индекс образования (грамотности), индекс дохода, индекс смертности, уровень профессионального образования, индекс человеческого развития с учетом социально-экономического неравенства, индекс гендерного неравенства и индекс многомерной бедности. Индекс публикуется в ежегодном Отчете о человеческом развитии (англ. The Human Development Report) с 1990 г. [27]. По результатам исследования 2020 г., в котором приняли участие 189 стран, верхнюю строчку рейтинга ИЧР занимает Норвегия, за ней следует Ирландия, потом Швейцария. Беларусь оказалась на 53-м месте.

При всех своих достоинствах ИЧР имеет и ряд существенных недостатков: например, он опирается на национальные средние показатели, не отражающие асимметричность в распределении благ, не принимаются во внимание экологические факторы и вопросы духовно-нравственного развития человека. Поэтому, несмотря на комплексный подход, с учетом многочисленных показателей, используемых в расчете ИЧР, предпринимаются попытки совершенствования данной методики и поиска оптимального и универсального метода измерения счастья.

Очередная такая попытка была предпринята в 2006 г., когда Британский исследовательский центр – Фонд новой экономики (англ. New Economic Foundation) – совместно с некоторыми международными организациями и группой независимых экспертов разработал **Международный индекс счастья** (англ. The Happy Planet Index, сокр. HPI, МИС) [25]. Это комбинированный показа-

тель, который измеряет достижения стран мира и отдельных регионов с точки зрения их способности обеспечить своим жителям счастливую жизнь.

В основе индекса лежат предположения о желании человека прожить долгую жизнь, избавленную от страданий и лишений, заинтересованность государства в максимизации благосостояния собственных граждан, включающей в себя разумное использование и охрану окружающей среды. Из них и вытекают три основных компонента, используемых при вычислении МИС: уровень субъективного благополучия, ожидаемая продолжительность жизни и состояние окружающей среды. Так, например, благополучие измеряется посредством субъективной оценки респондентами своей жизни как худшей из всех возможных либо лучшей из всех возможных.

В 2019 г. первое место в списке рейтинга МИС из 152 стран мира занимает Коста-Рика, затем Вануату, на третьем месте – Колумбия. Беларусь расположилась на 82-й позиции [25]. Результаты показателя МИС в 2006 г. были отражены на Международной карте счастья (англ. Happy Planet Map), где самые «счастливые» обозначены светло-зеленым цветом, страны-середняки отмечены желтым и оранжевым, наименее «счастливые» – коричневым. В последующие годы исследователи использовали сравнительные графики по странам и регионам.

Сами авторы исследования признают, что индекс счастья не лишен определенных недостатков. МИС не учитывает культурные влияния на уровень счастья, а также нарушения прав человека. Более того, люди, права которых нарушаются в наибольшей степени, составляют меньшинство, и это почти не отражается на усредненных показателях. Поэтому нельзя исключить, что страны с высокими показателями в рейтинге могут испытывать социальные проблемы [31].

В 2006 г. социальным психологом Адрианом Уайтом из университета Лестера (англ. University of Leicester) был разработан **Индекс удовлетворенности жизнью** (англ. Satisfaction with Life Index, сокр. SLI, ИУЖ). Для его создания были использованы аналитические данные ответов 80 тыс. человек со всего мира (178 стран) из более 100 исследований международных организаций, таких

как ЮНЕСКО, ЦРУ, ВОЗ, ООН, Фонд новой экономики, База данных Винховена и других. Основными факторами, которые легли в основу определения уровня национального счастья, стали здравоохранение (корреляция 0,62), благосостояние (0,52) и образование (0,51). Несмотря на то что эти прогностические показатели не являются идеальными индикаторами счастья, однако они самые доступные в аналитическом плане. В 2006 г. самой счастливой страной была названа Дания, следом за ней расположились Швейцария и Австрия. Беларусь заняла 170-е место из 178 стран [34].

На основе показателей ИУЖ была создана первая в истории Всемирная карта счастья (англ. World Map of Happiness), на которой красным цветом обозначены страны с самым высоким уровнем счастья, желтым – с самым низким, оранжевым – страны, которые продемонстрировали средний уровень счастья. По мнению английского ученого, с помощью анализа полученных результатов можно отследить, как меняется уровень удовлетворенности жизнью граждан той или иной страны, и определить, какое влияние оказывают на них такие явления, как война, голод или, наоборот, какое-нибудь национальное достижение [34].

Ежегодно начиная с 2012 г. Глобальный центр счастья (англ. Global Happiness Center) на базе Американского института общественного мнения (англ. American Institute of Public Opinion, Gallup Institute) проводит Всемирный опрос людей более чем в 150 странах мира, результаты которого отражаются в Отчете о мировом счастье (англ. World Happiness Report) [36]. Отчет публикуется подразделением ООН по поиску решений в области устойчивого развития (англ. United Nations Sustainable Development Solutions Network).

В отчете о мировом счастье представлен **Всемирный индекс счастья** (англ. World Happiness Index, сокр. WHI, ВИС) или **Индекс благополучия жизни** (англ. Life Evaluation Well-Being Index, сокр. LEWBI, ИБЖ) [36], измерение которого основывается на трех показателях: оценка положительных эмоций, оценка отрицательных эмоций и субъективная оценка жизни в целом. Для оценки положительных эмоций людям задают вопрос: «Испытывали ли вы положительные эмоции (улыбались, радовались, смеялись) в течение большей части вчерашнего дня?» Для измерения негатив-

ных эмоций задают соответствующий вопрос. Результаты ежегодного исследования эмоционального благополучия отражаются в Отчете о глобальных эмоциях (англ. Global Emotions Report) [23].

Для субъективной оценки жизни Институт Гэллага использует методику «Лестница Кэнтрила» («Шкала Кэнтрила») (англ. The Cantril Ladder, The Cantril Scale), которая была разработана в 1965 г. психологом Хэдли Кэнтрилом. Респонденту предлагают следующую инструкцию: «Представьте себе лестницу со ступенями, пронумерованными от 0 до 10, где 0 в самом низу лестницы означает худшую жизнь из всех возможных, а 10 в верхней части лестницы – лучшую жизнь из всех возможных. На какой из ступеней лестницы вы сейчас находитесь? Как вы думаете, на какой ступени вы будете стоять примерно через пять лет?» Те, кто оценивает свою нынешнюю и будущую жизнь на 7 или выше, классифицируются как «процветающие», на 4 или ниже – «страдающие», те, чьи рейтинги находятся посередине, считаются испытывающими определенные трудности [33].

В отчете 2020 г. Финляндия была названа наиболее счастливой страной в третий раз подряд, затем в списке расположились Дания и Исландия. Беларусь заняла 75-е место из 153 стран – участниц международного исследования счастья. Опросные данные, которые были получены в ходе работы над вычислением ИБЖ, могут служить не только инструментом для сравнения удовлетворенности жизнью населения разных стран, но и эффективным инструментом для определения факторов, способствующих повышению или снижению уровня счастья, а также построения прогнозов [36].

С 2011 г. Международная организация экономического сотрудничества и развития (англ. Organization for Economic Cooperation and Development, сокр. OECD, ОЭСР) начала рассчитывать **Индекс лучшей жизни** (англ. Better Life Index, сокр. BLI, ИЛЖ) для 34 стран – участниц организации, а также 6 стран-партнеров. Методика расчета ИЛЖ является альтернативой стандартному подходу измерения благополучия жизни человека, основанному на показателе ВВП на душу населения, который не всегда свидетельствует о здоровом состоянии экономики или высоком качестве жизни людей.

ОЭСР определила 11 важнейших составляющих благополучия с точки зрения физических условий (жилищные условия, доход, работа) и качества жизни (окружение, образование, экология, власть, здоровье, удовлетворенность жизнью, безопасность, баланс работы и личной жизни). Каждый аспект определяется по нескольким показателям. Например, аспект «Работа» основан на таких показателях, как уровень занятости, личные доходы, уровень длительной безработицы и гарантия занятости [29]. Уровень жизни в каждой отдельной стране наглядно представлен в виде 11-гранного цветка, где каждая грань соответствует аспектам благополучия. Результаты исследований уровня благополучия в разных странах отражаются в ежегодных отчетах «Как жизнь?» (англ. How's Life? Report) [26] и на интерактивной карте [29].

Основной отличительной особенностью индекса является то, что он был разработан не для создания рейтингов стран, а для того, чтобы определить, как каждый из 11 аспектов влияет на благополучие населения страны и отдельного гражданина. Индекс предлагает еще одну возможность – интерактивность: каждый желающий может создать свой ИЛЖ, расположив аспекты благополучия по степени личной значимости, а затем сравнить с индексом соотечественников или жителей других стран.

В настоящее время существует ряд национальных индексов, рассчитываемых в рамках одной страны по специфическим методикам. Так, в 2008 г. Президент Франции Николя Саркози заговорил о **Национальном индексе счастья**, подчеркивая, что французская, да и мировая экономика не учитывает множество факторов, которые определяют счастье людей. Французская статистическая служба, используя такие индикаторы качества жизни, как устойчивость развития, безопасность, политические права людей, состояние экологии и т. д., выдала первые варианты опросников, по которым и должно определяться настроение французов: «У вас есть по крайней мере две пары ботинок?», «Можете ли вы позволить себе есть мясо каждый день?», «Ваша квартира достаточно большая, чтобы вы могли принимать гостей?», «Как часто вы встречаетесь с друзьями?», «Вы поддерживаете связь с членами вашей семьи?», «Вы ходите на выборы?». Эти и еще около 100 подобных вопросов, по мнению парижских социологов, определяют степень удовле-

творенности человека своей жизнью. Президент страны призвал и другие страны взять на вооружение опыт Франции [16].

Последователем стала **Великобритания**, правительство которого в конце 2010 г. решило дополнить традиционные статистические показатели **Национальным индексом счастья**. Разработкой индекса занималась Статистическая служба Великобритании. В ходе социологического опроса респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов, в частности: «В какой степени вы довольны своей жизнью, насколько счастливыми вы были вчера, сколь сильно ощущение, что ваша жизнь не лишена смысла?» и т. д. По результатам первичных опросов газета The Independent пришла к выводу, что в основе позитивного самоощущения британцев, независимо от возраста, лежат крепкое здоровье, гармоничные отношения и работа, приносящая удовлетворение [19].

Власти **Китая** в 2011 г. также приняли решение ввести **Национальный индекс счастья**. Он рассчитывается на основе 16 показателей – как традиционных экономических индикаторов, так и весьма необычных. Например, он учитывает расходы на научные исследования, образование, культуру и спорт, принимается в расчет метраж жилой площади на человека, количество врачей на тысячу жителей, площадь зеленых насаждений и даже отношение объема эмиссии углекислого газа к размеру ВВП. По мнению премьер-министра КНР Вэнь Цзябао, эффективность работы чиновника следует определять не по количеству построенных небоскребов, а тем, насколько счастливы люди под его управлением [16].

Свои индексные методы измерения счастья есть и в **России**. В 2020 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (сокр. ВЦИОМ) представил данные регулярного мониторинга уровня счастья, проводимого с 1992 г. В исследовании приняли участие 1600 россиян в возрасте от 18 лет и старше. Мониторинг включает два показателя: **Индекс счастья** и **Социальный индекс счастья**. Индекс счастья показывает, насколько счастливыми чувствуют себя россияне и строится на основе вопроса: «В жизни бывает всякое – и хорошее, и плохое. Но, если говорить в целом, вы счастливы или нет?» Социальный индекс счастья показывает, преобладают в окружении респондентов счастливые или несчастливые люди и строится на основе вопроса: «Как вам кажется, среди

ваших знакомых и близких больше счастливых людей или несчастливых?» Большинство россиян чувствуют себя в целом в той или иной мере счастливыми – 81 %, при этом треть выражают полную уверенность в этом – 31 %. Всего 29 % россиян считают, что вокруг больше счастливых людей, почти половина опрошенных предполагают, что поровну и счастливых, и несчастных (46 %), а 17 % говорят, что в их окружении больше скорее несчастливых людей [3].

Обобщая индексные методы оценки уровня счастья, их условно можно разделить на три группы: учитывающие благосостояние страны, учитывающие самоощущение населения и базирующиеся как на субъективных, так и на объективных показателях. К первой группе относятся индекс человеческого развития, индекс развития человеческого потенциала, национальный индекс Китая. Ко второй группе отнесем всемирный индекс счастья, или индекс благополучия жизни, национальный индекс Великобритании, индекс счастья и социальный индекс счастья России. Третью группу составили валовое национальное счастье, национальный индекс счастья Франции, индекс лучшей жизни и международный индекс счастья.

Изучение и измерение счастья как междисциплинарного феномена волнует представителей не только фундаментальной науки, но и государственного управления. Многочисленные попытки международных организаций и правительств разных стран найти универсальный способ оценки уровня счастья в настоящее время находят свое продолжение в отдельном направлении теоретической и практической деятельности.

Опросные методы оценки уровня счастья

Опросные методики признаны самыми эффективными методами оценки счастья. Наиболее ранний анкетный опрос, посвященный выявлению источников счастья, был проведен в 1930 г. американским психологом Г. Уотсоном [35]. В 1943 г. Э. Торндайк составил список факторов удовлетворенности жизнью, среди которых удовлетворение физических, социальных, личных потребностей, потребностей в физической и психической активности, и назвал их условиями хорошей жизни [32, с. 167]. Однако эти ранние работы были единичными и не опирались на широкую практику строгих социально-психологических исследований.

Одной из первых попыток создания методики диагностики качества жизни стала разработка американских ученых Б. Ньюгартен, Р. Хэвинхарет и С. Тобин **Индекса жизненной удовлетворенности** (англ. Life Satisfaction Index A, сокр. LSIA). Впервые она была опубликована в 1961 г. и вскоре получила широкое распространение в области социально-психологических проблем геронтопсихологии, а в 1993 г. – переведена и адаптирована Н. В. Паниной. Опросник состоит из 20 вопросов, отражающих различные аспекты общего психологического состояния человека, степень его эмоционального комфорта и социально-психологической адаптивности [11].

В 1965 г. Н. Брэдберн провел исследование на базе Национального центра изучения общественного мнения Чикагского университета (англ. National Opinion Research Center, University of Chicago), в котором приняли участие как богатые, так и бедные американцы. В качестве диагностического инструментария использовалась авторская методика **Шкала аффективного баланса** (англ. Affected Balance Scale, сокр. ABS), участникам необходимо было ответить на вопросы «Чувствовали ли вы себя на прошлой неделе на вершине мира / одиноким / грустным / заинтересованным чем-то и т. д.?» Проанализировав результаты, полученные в ходе исследования, Н. Брэдберн предложил модель психологического благополучия, которая представляет собой баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта – позитивного и негативного. События повседневной жизни, несущие в себе радость или разочарование, отражаясь в сознании, накапливаются в виде соответственно окрашенного эмоционального состояния. Разница между позитивным и негативным аффектом является показателем благополучия и отражается в ощущении удовлетворенности – неудовлетворенности жизнью [18].

В 1976 г. А. Кэмпбелл, Ф. Конверс и В. Роджерс провели масштабное исследование качества американской жизни в рамках изысканий Института социальных исследований Мичиганского университета (англ. Institute for Social Research, University of Michigan). Американцам задавали вопрос «Насколько удовлетворяет вас в настоящее время ваша жизнь в целом?» Ученые применили триаду «обладание – отношение – существование», которая пред-

полагает наличие удовлетворенности соответственно материальным положением – межличностными отношениями – уровнем самооценки. В ходе исследования было установлено, что наличие хороших межличностных отношений, позитивной самооценки, ощущения контроля над своей жизнью «играет более важную роль в общем благополучии, чем реальная жизненная ситуация», т. е. категории «отношение» и «существование» признаются столь же, если не более важными факторами качества жизни, как и категория «обладание» [20, с. 112].

В 1976 г. Ф. Эндриус и С. Уити провели исследование на базе Института социальных исследований Мичиганского университета (англ. Institute for Social Research, University of Michigan), посвященное изучению социальных показателей благополучия. Испытуемым задавали вопрос, позволяющий измерить два аспекта благополучия – эмоциональный и когнитивный: «Каковы ваши ощущения от жизни в целом?» При этом использовалась 7-балльная шкала с градациями от «восхитительно» до «ужасно». В ходе исследования ими было установлено, что личные ценности, цели и перспективы, связанные с благополучием, включают в себя: личные потребности, внутренние состояния, материальные ценности и т. д. [17].

Шкала счастья (англ. Happiness Measure, сокр. НМ) была разработана в 1988 г. М. Фордисом и включала два вопроса: «В целом насколько счастливым или несчастным вы себя обычно чувствуете?» (оценка по шкале от 0 – «совершенно несчастным, крайне подавленным, в абсолютном унынии» до 10 – «чрезвычайно счастливым, в восторге, ощущаю радость, чувствую себя превосходно») и «В среднем какую часть времени в процентах вы чувствуете себя счастливым (или несчастным, или в нейтральном состоянии)?». Результаты исследования показали, что среднее значение первого показателя составило 6,9 («умеренно счастливым»), а второго – 54 % [21].

В 1988 г. была разработана **Шкала субъективного благополучия** (франц. Échelle pour l'évaluation subjective du Bien-être) французскими психологами А. Перуэ-Баду, Ж. Мендельсоном и Ж. Шишом и адаптирована в 1996 г. М. В. Соколовой в ярославском Научно-производственном центре «Психодиагностика». Методика состоит из 17 высказываний и предназначена для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия, оценивает степень

эмоционального комфорта / дискомфорта человека в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества [14].

Надежным и валидным инструментом для измерения счастья в целом является **Оксфордский опросник счастья** (англ. Oxford Happiness Inventory, сокр. ОНИ), разработанный в 1989 г. М. Аргайлом с коллегами на кафедре экспериментальной психологии Оксфордского университета (англ. Department of Experimental Psychology, University of Oxford). Методика основывается на опроснике депрессии Бека, из которого заимствована часть вопросов, состоит из 29 утверждений, отражающих различные компоненты счастья, такие как удовлетворенность жизнью, оптимизм, положительные эмоции, позитивные межличностные отношения, осмысленность жизни, увлеченность деятельностью, способность управлять собственной жизнью, психологическое и физическое здоровье [1].

Признанной в международном научном сообществе является **Шкала психологического благополучия** (англ. The scales of psychological well-being, сокр. RPWB), разработанная К. Рифф в 1989 г. на основе многомерной модели психологического благополучия. Она включает шесть основных компонентов (шкал): положительные отношения с другими, автономия, управление окружением, личностный рост, наличие цели в жизни и самопринятие [7]. Вариант из 84 утверждений послужил основой для двух русскоязычных версий: в 2005 г. опросник был адаптирован Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, в 2007 г. – Н. Н. Лепешинским, который провел адаптацию на белорусской выборке, а вариант из 54 утверждений был адаптирован в 2011 г. Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной.

Еще одной валидной методикой оценки уровня счастья является **Шкала удовлетворенности жизнью** (англ. Satisfaction With Life Scale, сокр. SWLS), разработанная Э. Динером с соавторами в 1996 г. и адаптированная Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым в 2008 г. в Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (сокр. НИУ ВШЭ). Методика предполагает когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида в формате согласия / несогласия со следующими утверждениями: «В целом моя жизнь почти такая, какой я хотел бы

ее видеть», «Условия моей жизни превосходные», «Я удовлетворен своей жизнью», «Пока что я достиг всего, к чему стремился», «Если бы я смог еще раз прожить свою жизнь, то почти ничего бы не изменил» [9].

Для экспресс-диагностики эмоционального состояния личности используется **Шкала субъективного счастья** (Subjective Happiness Scale, сокр. SHS), которая была разработана в 1999 г. С. Любомирским и Х. Леппером, переведена и адаптирована Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым в 2008 г. в Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. Методика включает четыре высказывания, которые необходимо оценить по 7-балльной шкале, выражая согласие либо несогласие: «В целом я считаю себя человеком счастливым», «По сравнению с большинством сверстников я считаю себя более счастливым», «Некоторые люди очень счастливы по своей природе. Они радуются жизни независимо от того, что происходит вокруг. Мне также это свойственно» и «Некоторые люди не слишком счастливы. Пусть и не впадая в депрессию, приподнятым настроением они тоже не отличаются. Мне также это свойственно» [9].

Опросные методы измерения счастья используются и в российских исследованиях общественного мнения. Так, Аналитический центр Юрия Левады (АНО Левада-Центр) включает в анкету следующие вопросы: «Чувствуете ли вы себя счастливым человеком?», «Что делает вас счастливым человеком?» и «Что не дает вам быть счастливым?». Последний опрос был проведен в 2018 г. по репрезентативной всероссийской выборке объемом 1600 человек в возрасте 18 лет и старше. По результатам исследования молодые россияне в возрасте до 35 лет чаще чувствуют себя счастливыми, чем респонденты более старшего возраста. Суммарный уровень счастья у россиян, которые состоят в браке или в серьезных отношениях, идентичен уровню счастья среди холостых респондентов. Напротив, вдовствующие или разведенные опрошенные практически в два раза чаще ощущают себя несчастными. Чем выше потребительский статус или возможность потреблять товары и услуги без ограничений, тем выше уровень счастья. Холостых россиян чаще, чем семейных, делает счастливым жизнь сама по себе и любимое дело. Неинтересная работа или низкая зарплата – основная причина,

мешающая многим быть счастливым. Каждому четвертому респонденту старше 55 лет мешает быть счастливым плохое здоровье и смерть близких [10].

Р. Винховен с коллегами разработал интернет-платформу «**Индикатор счастья**» (англ. The Happiness Indicator) [30], в которой сочетается инструмент научного сбора данных и самопомощи: участникам исследования предлагается периодически оценивать, насколько счастливыми они себя чувствуют и как проводят свое время. Отвечая на вопросы, респонденты получают мгновенную обратную связь – оценку своего уровня счастья, благодаря чему могут понять, насколько счастливы большую часть времени, сравнить свой уровень счастья с людьми, которые проводят время схожим образом, а также с людьми, которые используют свое время иначе, отслеживать свое состояние во временной перспективе. Исследователям «Индикатор счастья» позволяет регистрировать, как люди проводят свое время и насколько счастливыми себя чувствуют при этом, оценивать влияние тренингов и изменений в организации повседневной жизнедеятельности людей на их самооценку в терминах счастья в долгосрочной и краткосрочной перспективе, отслеживать, как жизненный выбор, например досрочный выход на пенсию, определяет уровень счастья.

«Индикатор счастья» состоит из «Сравнителя счастья» (англ. Happiness Comparer) и «Дневника счастья» (англ. Happiness Diary). «Сравнитель счастья» состоит из двух простых вопросов: «Оцените, насколько вы счастливы сегодня» и «Оцените, насколько вы были счастливы в прошлом месяце». Шкала ответов включает в себя значения от 0 до 10, где каждому значению присвоена иконка с изображением улыбающегося, нейтрального или грустного смайлика. В результате человек может отслеживать уровень своего счастья в заданный промежуток времени – система автоматически генерирует историю его счастья на временном графике. В «Дневнике счастья» респонденты отмечают, что они делали в течение предыдущего дня и насколько были счастливы [30]. По сути, это интернет-приложение построено по **методу восстановления дня** [4], разработанного Д. Канеманом, П. Словиком и А. Тверским. Суть метода заключается в следующем: испытуемые реконструируют предыдущий день, записывая свою деятельность с утреннего

подъема до отхода ко сну и отмечая время выполнения действий; многие действия регулярны, привычны и известны заранее (приемы пищи, дорога на работу, занятия спортом, учеба, домашние хлопоты и др.), но в дневник вносятся и уникальные действия с пометками, когда они произошли и с кем были респонденты в тот момент.

М. Киллингсворд в рамках своей докторской диссертации создал интернет-приложение **«Отслеживайте свое счастье»** (англ. Track your happiness) [28] для исследования сиюминутного счастья в его обыденном понимании. Было опрошено 2250 человек в возрасте старше 18 лет, которые через определенные промежутки времени отвечали на три вопроса: «Оцените, как вы себя чувствуете по шкале от “очень плохо” до “очень хорошо”», «Выберите из предложенного списка занятий то, чем вы сейчас занимаетесь» (22 занятия – работа, просмотр телевизора и т. д.); «Думаете ли вы о чем-то, не связанном с тем, чем вы на данный момент занимаетесь?» (нет – человек полностью сосредоточен на занятии, да – думает о чем-то другом). Согласно результатам исследования, 47 % времени люди думают о чем-то, не связанном с текущей деятельностью, и не менее 30 % времени – в течение практически любого вида деятельности. При этом была обнаружена корреляция между мысленным переносом и ощущением счастья: люди чувствуют себя счастливее, сосредоточившись на текущей деятельности, а не в тот момент, когда мысленно куда-то переносятся. Авторы выдвинули гипотезу, что мысленный побег от реальности – скорее не следствие, а причина ощущения несчастья.

Схожую трактовку счастья как спутника деятельности разработывал М. Чиксентмихайи, рассматривая счастье как наслаждение, которое дает поток – состояние, во время которого сознание заполнено различными переживаниями, находящимися в гармонии друг с другом, полная поглощенность жизнью, «когда мы делаем что-то, в чем выражается наша сущность» [15, с. 13]. Согласно его теории, только когда совпадают сложность задачи и высокое мастерство, происходит глубокое погружение, которое часто рождает состояние потока в повседневной жизни. Исследование М. Чиксентмихайи в контексте оценки уровня счастья важно тем, что представляет собой промежуточный этап между традиционными

опросными методами изучения счастья и специальными техническими и цифровыми инструментами: первоначально он использовал обычные опросники и интервью, а затем разработал **метод выборки переживаний** (англ. Experience Sampling Method). Суть метода заключается в следующем: восемь раз в день в случайное время суток респондент получал сигнал на специальный пейджер и должен был в тот же момент записать в специальный дневник, о чем он думает, и охарактеризовать свое самочувствие [15].

Этот подход нашел продолжение в белорусских исследованиях Л. З. Левита, который показал, что достижение состояния потока обеспечивает рост практически всех общепризнанных компонентов счастья. Респондентам необходимо заполнять анкету каждые два часа, кроме времени сна, отмечая виды активности и оценивая каждый из них по 11-балльной шкале от 0 до 10 по следующим критериям: «уровень сложности», «самочувствие», «самореализация», «вовлеченность», «удовольствие», «собственный выбор», «польза для себя», «польза для других» и «удовлетворенность жизнью» [6].

Обобщая опросные методы оценки уровня счастья, их условно можно разделить на две группы: учитывающие субъективные показатели счастья, такие как удовлетворенность жизнью и позитивные эмоции, и базирующиеся на объективных показателях, таких как личностный рост, положительные отношения с окружающими, положительное самоотношение и другие [12]. К первой группе относятся: индекс жизненной удовлетворенности, шкалы аффективного баланса, счастья, удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия, субъективного счастья, индикатор счастья. Ко второй группе отнесем: Оксфордский опросник счастья, шкалу психологического благополучия и метод выборки переживаний.

Таким образом, основным инструментом оценки уровня счастья являются опросные методики, поскольку они зарекомендовали себя как внутренне согласованные, устойчивые во времени и валидные. Безусловно, это далеко не исчерпывающий список как социально-экономических индексов, так и психологических методик измерения счастья, однако перечисленные выше методы наиболее широко известны и наглядно демонстрируют как возможности, так и ограничения рассматриваемого подхода.

Сравнительный анализ индексных и опросных методов оценки уровня счастья

Несмотря на схожесть индексных и опросных методов оценки уровня счастья, которая выражается в целевой направленности исследований, они имеют ряд существенных различий, которые обобщены в таблице.

Сравнительная характеристика индексных и опросных методов измерения уровня счастья (авторская разработка)

<i>Основания для сравнения</i>	<i>Индексные методы</i>	<i>Опросные методы</i>
Методологические основания	Объективистский подход	Субъективистский подход
Теоретические основания	Социально-экономические теории	Социально-психологические теории
Категориальный аппарат	Качество жизни, уровень жизни	Уровень счастья, уровень благополучия
Цель исследования	Рейтинги счастья, страновые различия	Общественное мнение, психологические особенности
Содержательная характеристика	Объективные факторы качества жизни	Субъективные факторы благополучия
Основания для сравнения	Социально-экономические показатели	Самооценка ощущения счастья, удовлетворенности жизнью
Методы анализа	Метрические шкалы, математические методы анализа	Номинальные и количественные уровни измерения, математические методы анализа
Эмпирический инструментарий	Индекс человеческого развития, валовое национальное счастье, индекс лучшей жизни, международный индекс счастья и др.	Шкала субъективного благополучия, шкала психологического благополучия, индекс удовлетворенности жизнью и др.
Преимущества	Счастье, а не ВВП, как индикатор развития страны. Счастье как индикатор эффективного государственного управления	Учет субъективных ощущений, субъективных мнений. Внутренняя согласованность, надежность, валидность методов

Окончание таблицы

Недостатки	<p>Невозможность оперативно и регулярного расчета индексов, как ВВП. Невозможность учета страновых особенностей, культурных и этнических различий.</p> <p>Итоговый интегральный показатель не всегда отражает проблемы по частным индексам.</p> <p>Показатели по индексу не всегда обладают присвоенными исследователями весом</p>	<p>Неоднозначность, многокомпонентность и многоаспектность феномена счастья.</p> <p>Невозможность учета культурных и этнических различий.</p> <p>Подверженность ситуативным смещениям в силу субъективного характера метода.</p> <p>Подверженность феномену социальной желательности.</p> <p>Проблема лингвистической эквивалентности в анкетах и опросах</p>
------------	--	---

Именно взаимодополнение экономического и психосоциального подходов в оценке уровня счастья населения разных стран позволит приблизиться к объективному анализу индикаторов благополучия и качества жизни. В настоящее время не существует единой методики измерения счастья, хотя многочисленные попытки международных организаций и правительственные инициативы отдельных стран указывают на стремление к ее созданию, что, на наш взгляд, является важным фактором повышения эффективности взаимодействия общества и государства любой страны.

Разработкой и внедрением научных методов оценки счастья занимаются ученые из различных областей знаний: экономики, социологии, педагогики и психологии. Наблюдается тенденция к росту научных исследований по проблеме благополучия личности, которые носят системный и междисциплинарный характер. Психологические методики, направленные на оценку позитивных аспектов функционирования и развития личности, стали активно разрабатываться в рамках нового направления – позитивной психологии. В последнее время отмечается научный интерес как российских (А. В. Воронина, И. А. Джидарьян, Л. В. Карапетян, Л. В. Куликов, Д. А. Леонтьев, П. П. Фесенко, Р. М. Шамионов и др.), так и белорусских (О. В. Белановская, Я. Л. Коломинский, Л. З. Левит, Н. Н. Лепешинский, Н. Г. Новак, Л. Н. Рожина,

Н. В. Чурило и др.) исследователей к рассматриваемой проблеме. И этот интерес оправдан, поскольку возникает необходимость в разработке рекомендаций, методов, технологий и психологических программ, призванных помочь человеку справиться с возможными затруднениями на пути к более счастливой жизни.

Математические абстракции экономических теорий, которым традиционно следуют власти большинства стран, не дают полного представления о жизни реальных людей, и сегодня все больше ученых склоняется к мысли, что именно счастье граждан является главным индикатором социального развития и благополучия любой страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл; пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. М. В. Кларина. – М.: Прогресс, 1990. – 332 с.
2. Декларация независимости США [Электронный ресурс] // Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательство / Под ред. О. А. Жидкова, пер. О. А. Жидкова. – М.: Прогресс, 1993. – С. 25–28. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/indpndnc.htm>. – Дата доступа: 12.09.2021.
3. Индекс счастья – 2020 [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/indeks-schastja-2020>. – Дата доступа: 18.09.2021.
4. Канеман, Д. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: Ин-т приклад. психол. «Гуманитар. центр», 2005. – 632 с.
5. Конституция Королевства Бутан. Гл. 9, п. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://worldconstitutions.ru/?p=228>. – Дата доступа: 12.09.2021.
6. Левит, Л. З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья / Л. З. Левит. – Минск: РИВШ, 2014. – 148 с.
7. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психол. журн. – 2007. – № 3. – С. 24–37.
8. Организация Объединенных наций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.un.org/ru/>. – Дата доступа: 12.09.2021.

9. Осин, Е. Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ [Электронный ресурс] / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117–142. – Режим доступа: <https://clck.ru/XXpp7>. – Дата доступа: 18.09.2021.
10. Официальный сайт Левада-Центр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.levada.ru/2018/09/14/schaste/>. – Дата доступа: 18.09.2021.
11. Панина, Н. В. Методика «Индекс жизненной удовлетворенности» / Н. В. Панина // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Под ред. А. А. Кроника. – М. : Прогресс-Культура, 1993. – С. 107–114.
12. Свередюк, Е. В. Методологические и теоретические подходы к изучению жизненного благополучия / Е. В. Свередюк // Психология XXI века: пути интеграции в международное научное и образовательное пространство : материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 17–19 апр. 2014 г. – СПб. : Скифия-принт, 2014. – С. 28–30.
13. Сен, А. Идея справедливости / А. Сен. – М. : Изд-во Ин-та Гайдара : Либеральная миссия, 2016. – 520 с.
14. Соколова, М. В. Шкала субъективного благополучия. Руководство / М. В. Соколова. – 2-е изд. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 17 с.
15. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи ; пер. с англ. Е. Перовой. – М. : Смысл : Альпина нон-фикшн, 2011 – 461 с.
16. Шматова, Ю. Е. Измерение уровня счастья: литературный обзор российских и зарубежных исследований / Ю. Е. Шматова, М. В. Морев // Экон. и соц. перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2015. – № 3 (39). – С. 141–162.
17. Andrews, F. M. Social indicators of well-being: America's perception of life quality / F. M. Andrews, S. B. Withey. – New York : Plenum Press, 1976. – 156 p.
18. Bradburn, N. M. The structure of psychological well-being / N. M. Bradburn. – Chicago : Aldine, 1969. – 318 p.

19. Brown, J. Health, not wealth, makes us happy [Electronic resource] / J. Brown // INDEPENDENT. – Mode of access: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/health-not-wealth-makes-us-happy-2325926.html>. – Date of access: 12.09.2021.
20. Campbell, A. The quality of American life. Perception, evaluations, and satisfaction / A. Campbell, P. E. Converse, W. L. Rodgers. – New York : Russell Sage Foundation, 1976. – 583 p.
21. Fordyce, M. W. A review of research on The Happiness Measures: A sixty second index of happiness and mental health / M. W. Fordyce // Social Indicators Research. – 1988. – Vol. 20. – P. 63–89.
22. Fox, J. The Economics of Well-Being / J. Fox. / Harvard Business Review. – 2012. – Vol. 3. – P. 58–63.
23. Global Emotions Report [Electronic resource] // Gallup, Inc. – Mode of access: <https://www.gallup.com/analytics/324191/gallup-global-emotions-report-2020.aspx>. – Date of access: 12.09.2021.
24. Gross National Happiness Commission [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.gnhc.gov.bt/en/>. – Date of access: 12.09.2021.
25. Happy Planet Index [Electronic resource]. – Mode of access: <http://happyplanetindex.org>. – Date of access: 12.09.2021.
26. How's Life? Measuring Well-being [Electronic resource] // OECD. – Mode of access: <https://www.oecd.org/sdd/how-s-life-23089679.htm>. – Date of access: 12.09.2021.
27. Human Development Reports [Electronic resource]. – Mode of access: <http://hdr.undp.org/en>. – Date of access: 12.09.2021.
28. Mobile app «Track your happiness» [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.trackyourhappiness.org>. – Date of access: 18.09.2021.
29. OECD Better Life Index [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.oecdbetterlifeindex.org/ru/about/ru_whats-your-better-life-index. – Date of access: 12.09.2021.
30. The Happiness Indicator™ [Electronic resource]. – Mode of access: <https://thehappinessindicator.com/index.php>. – Date of access: 18.09.2021.
31. The Happy Planet Index 2.0. Why good lives don't have to cost the Earth [Electronic resource] / J. Michaelson [et al.] // New Economics Foundation. – Mode of access: <https://neweconomics.org/2009/06/happy-planet-index-2-0>. – Date of access: 12.09.2021.
32. Thorndike, E. L. Man and his works / E. L. Thorndike. – Cambridge : Harvard University Press, 1943. – 212 p.

33. Understanding How Gallup Uses the Cantril Scale [Electronic resource] // Gallup, Inc. – Mode of access: <https://news.gallup.com/poll/122453/understanding-gallup-uses-cantril-scale.aspx>. – Date of access: 12.09.2021.
34. University of Leicester Produces the first ever World Map of Happiness [Electronic resource] // University of Leicester. – Mode of access: <https://www.le.ac.uk/ebulletin-archive/ebulletin/news/press-releases/2000-2009/2006/07/nparticle.2006-07-28.html>. – Date of access: 12.09.2021.
35. Watson, G. Happiness among adult students of education / G. Watson // Journal of Educational Psychology. – 1930. – Vol. 21. – № 2. – P. 79–109.
36. World Happiness Report [Electronic resource]. – Mode of access: <https://worldhappiness.report>. – Date of access: 12.09.2021.

Материал поступил в редколлегию 28.09.2021.

E. V. SVREDYUK,
Master of Psychological Sciences, Methodist of Postgraduate Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

METHODS FOR ASSESSING THE LEVEL OF HAPPINESS: INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE STUDY OF WELL-BEING AND QUALITY OF LIFE

Summary

The article presents the results of analysis and generalization of the experience of foreign studies on the subjective assessment of well-being and quality of life. The author considers the main world indicators and ratings of happiness, which make it possible to compare the level of satisfaction the population of different countries. A comparative analysis of index and survey methods for assessing the level of happiness are done, characteristics of their advantages and disadvantages are given.

Keywords: positive psychology, happiness, well-being, quality of life, index and survey methods for assessing the level of happiness.

УДК 159.9 : 004.738.5

В. И. СЕМАК,

адъюнкт кафедры идеологической работы и социальных наук

Учреждение образования

«Военная академия Республики Беларусь», г. Минск, Беларусь

ПРИЧИНЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-КОНТЕНТА ДЛЯ ВЛИЯНИЯ НА СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье показана роль интернета в жизнедеятельности современного человека. Рассмотрены существенные аспекты и особенности использования онлайн-ресурсов. Акцентируемо внимание на генеративных возможностях Всемирной паутины. Выделены основные причины, обуславливающие использование интернет-контента для влияния на сознание личности.

Ключевые слова: интернет, информационно-коммуникационные технологии, влияние, сознание личности, информация.

Развитие информационных технологий в конце XX в. привело к созданию интернета. В рамках современного информационного общества применение его возможностей оказалось крайне востребовано. Передовые позиции среди источников насыщения человека информацией по различным критериям в настоящее время действительно принадлежат Всемирной паутине и интегрированным в нее информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ). Вместе с тем повсеместное внедрение ИКТ и использование онлайн-ресурсов привело к зависимости от них широких слоев потребителей.

Так, исследование проблемы влияния информации через Глобальную сеть на сознание личности, различные процессы и явления в обществе, а также изучение сопутствующих факторов и аспектов попало в поле зрения педагогической, политической, психологической, социологической, филологической, философской и экономической наук, в границах которых осуществляется деятельность, связанная с раскрытием сущности процессов, характерных для информационного общества, выявлением законов и противоречий относительно исследуемой области.

Несмотря на появление узла электронной почты и собственной доменной зоны, белорусский сегмент сети Интернет – Байнет, – широкое распространение среди населения нашей страны изначально не получил. Связано это, прежде всего, с вопросами материального и технического характера: невозможностью обеспечения достаточной скорости обмена информации и значительной дороговизной при использовании интернет-сервисов. Видимо, данное обстоятельство стало одной из причин, способствующей тому, что в Республике Беларусь эмпирические исследования, предметом которых является влияние онлайн-ресурсов на сознание граждан, на определенные процессы и явления в обществе, встречаются крайне редко. Особую ценность и интерес в складывающейся ситуации могут представлять экспериментальные результаты научных работ, отражающие состояние действительности и предупреждающие возможные негативные последствия в будущем. Более того, по официальным данным Национального статистического комитета на декабрь 2019 г. на 100 человек населения нашей страны приходилось 139 абонентов интернета [1].

Актуальность настоящей статьи вызвана необходимостью выделения основных причин, обуславливающих использование интернет-контента для влияния на сознание личности, что позволит качественно осуществлять научную деятельность в данном направлении в Республике Беларусь.

Теоретическое и практическое значение статьи, ее цель заключается в обеспечении исследователей, прежде всего психологических наук, обобщенной теоретической информацией, способствующей получению экспериментально обоснованных данных в интересах предупреждения деструктивных последствий влияния онлайн-ресурсов на сознание личности в частности и обеспечения информационной безопасности общества в целом. Решение научных задач в обозначенном направлении призвано обеспечить «экологическое» использование ИКТ, различных интернет-сервисов в условиях информационного общества.

На современном этапе развития общества Всемирная паутина для своих пользователей стала удобным и привычным спутником жизни. При этом информационные потребности «*сетевого поколе-*

ния» [2, с. 1–2] возрастают вместе с развитием сетевых технологий, появление которых неразрывно связано с потребностями современной науки [3, с. 180].

В настоящее время безграничный конструктивный потенциал Глобальной сети является настолько существенным фактором индивидуального и общественного развития, что последующая трансформация образа жизни человека и человечества [4, с. 11–13; 5, с. 1017] привлекла внимание ученых и поставила их перед необходимостью приступить к исследованию эволюционной роли интернета [6, с. 3–4, 9–11, 16–21].

Вместе с тем, как видим, эволюция в одном направлении может создавать риски для деградации в других направлениях развития. В данном случае прогресс в информационной сфере угрожает прогрессу личностному, поскольку изменение реальности и сознания человека, связанное с включением его в виртуальный мир, по мнению Ю. П. Зинченко и Р. Краута (R. Kraut), может привести к проблеме патопсихологического влияния Всемирной паутины, к значительным негативным последствиям для личного благополучия людей и общества [3, с. 179; 5, с. 1017–1018].

В этой связи В. М. Казиев замечает, что использование онлайн-ресурсов зачастую противоречит нормам права, экономики, рекламы, собственности, безопасности, морали, этики, толерантности, воспитания и образования [7, с. 179]. Нередко учеными также отмечается, как интернет превращается в источник *«информационного риска»*, в средство, используемое для достижения различного рода деструктивных целей [8, с. 121–122; 9, с. 97; 10, с. 92], в рассадник особенной социально-политической опасности: развитие социального воображения посредством использования соответствующих онлайн-ресурсов, как считает Г. А. Асмолов, предполагает *«альтернативные формы социально-политического порядка»*, ввиду чего доминирующие социальные системы стремятся регулировать и ограничивать возможности Всемирной паутины [6, с. 22].

А. А. Бочавер и Е. М. Лажинцева, ссылаясь на Г. У. Солдатову, обратили внимание на риски, препятствующие нормальному формированию мировоззрения взрослеющей личности, если таковая систематически воспринимает целевой деструктивный контент

коммерческого, агрессивного, сексуального и иного характера [11, с. 50]. Данную точку зрения они сформулировали в отношении подростков, когда речь идет о молодых людях с неустойчивыми взглядами, отсутствием навыков критического мышления и недостатком жизненного опыта. Вместе с тем достаточно часто последствия потребления подобной информации определяют сознание взрослой, зрелой личности. В отдельных случаях ценностные ориентации и направленность меняются настолько существенно, что интересы личности и гражданина вступают в противоречие с принятыми, ключевыми интересами общества и государства [12, с. 4].

Республика Беларусь в отношении результатов активного применения информационных технологий для своих граждан исключением не является. Наша страна включена в систему всеобщего процесса информатизации, обладает определенным в этой связи потенциалом и стремится грамотно его использовать. Однако, если в информационной сфере отсутствуют действенные механизмы предупреждения, разъяснения и ограничения, возникают «побочные» эффекты, связанные с негативными последствиями.

В этой связи необходимо отметить важнейший аспект сущности Глобальной сети, которая, по мнению Дж. Зитрэйна (J. Zittrain), является единой информационной системой с высоким генеративным потенциалом: постоянное включение новых технологий, их адаптивность, быстрота распространения внутри системы, расширение диапазона применения в интересах упрощения выполняемых задач, доступность и легкость в их усвоении для пользователей различного уровня подготовки [13, с. 77–84] являются свойствами, сочетание которых создает большую степень непредсказуемости последствий использования достижений интернета [14, с. 1981–1982, 1987–2013].

Так, открытость к редактированию, возможность для широкой и разносторонней аудитории производить различные и не всегда предсказуемые изменения и дополнения делают Всемирную паутину предметом бесконечных модификаций [6, с. 12–21].

По мере своего развития Глобальная сеть обретает собственные законы и правила взаимодействия. Например, отсутствие непосредственного контакта, достоверной информации об участниках общения, а также исключение в общении традиционных не-

вербальных языковых средств в начале XXI в. привело к формированию так называемого мира виртуальных феноменов, возникновению своеобразной виртуальной, или электронной, культуры со своим виртуальным пространством и предоставлением человеку электронного статуса, который, благодаря информационным технологиям, позволяет личности чувственно воспринимать новую форму бытия.

Становление виртуальной культуры оказывает на общество настолько мощное воздействие, что игнорировать ее невозможно. Представляя собой систему результатов творчества и коммуникации людей в условиях внедрения информационных технологий, новый тип культуры, по мнению Л. В. Баевой, предполагает виртуальную форму самовыражения, создание открытого информационного пространства с либеральностью контента и использование дистанционных технологий [15, с. 19].

Особое место при этом отводится принципу информационной свободы, который, исходя из представлений А. В. Царевой, заключается в возможности использования особых ценностей и норм, ролевых моделей и паттернов поведения, праве создания вымышленной идентичности, а также в бесплатном и неограниченном доступе к богатому архиву разносторонней информации [16, с. 43].

Выражение *«всеобщей массовой культуры»* и субкультур посредством информационной свободы в определенной степени поставило под угрозу сохранение форм передачи традиций, сложившихся тысячелетиями, ценностей и опыта от поколения к поколению. Такая ситуация закономерна, поскольку, как считает Н. А. Хвыля-Олинтер, интернет позволяет современному человеку из всего спектра *«идеологического многообразия»* принимать любые взгляды и идеи, в т. ч. противоречащие становлению полноправного преемника национально-культурной идентичности предков и традиций [17, с. 107].

Способствуя процессу глобализации и стандартизации культурных ценностей, с одной стороны, Всемирная паутина нивелирует многие самобытные культуры, по мнению Е. П. Белинской, А. А. Солдатова и М. Кастэлса (M. Castells), отчуждая от них и привлекая к идеям космополитизма [3, с. 180, 182; 18, с. 24–26,

36–38], с другой – содействует формированию обособленных сообществ, объединенных узкими интересами.

За достаточно короткий исторический период времени Глобальная сеть не только способствовала трансформации традиционной культуры [18, с. 116–121], в основе которой, исходя из представлений Л. В. Бaeвой, лежат *«многовековые нравственные императивы»*. Посредством интернета осуществляется смена морально-нравственных критериев, что позволяет человеку из реальной жизни вытеснить в киберпространство и сублимировать низменные побуждения и страсти, а также создаются условия для проявления асоциального поведения и различных форм агрессии, реализация которых по причине наличия сильной общественной цензуры ранее представлялась затруднительной или невозможной [15, с. 26].

Размещение во Всемирной паутине информации сомнительного происхождения и откровенно деструктивного характера, которая в настоящее время изобилует в различном качестве, уводит потребителя в сторону от истинных знаний и может привести к необратимым вредным для личного благополучия последствиям, особенно если такой информацией умело и целенаправленно манипулировать. Распространение спама, о чем пишет М. Мюллер (M. Muller), – один из самых ярких подобных примеров [19, с. 165–168].

В данной ситуации, если своевременно не приняты упреждающие, профилактические меры, риск разрушения традиционной системы ценностей может стать проблемой не только отдельной социальной группы, например, возрастной, но и общества в целом. Неудивительно, что в современном мире, как считает Н. А. Хвилья-Олинтер, наблюдаются кризис морали, рост числа социально значимых заболеваний, например, наркомании и алкоголизма, а также распространение экстремистских установок [17, с. 107], поскольку условия для этого есть самые благоприятные. Любой индивид, по мнению Г. А. Асмолова и М. Кастэлса, может стать *«источником информации для больших аудиторий и мобилизовать сети пользователей вокруг тех или иных целей»* [6, с. 5; 20, с. 246–252].

Важной в этой связи особенностью Глобальной сети является имеющая множество смыслов в виртуальном пространстве не-

определенность ценности человека, которая, с одной стороны, способствует индивидуализации личности, с другой – обособленности человека, доходящей до одиночества и социальной изоляции. При определенных обстоятельствах данная неопределенность становится основой проявления ряда девиантных форм поведения человека, к которым можно отнести гипертрофированное проявление агрессии. Отдельные ученые, например С. Н. Ениколопов, в этой связи отмечают, что *«уникальные свойства интернет-среды»* определяют особый характер действий и *«накладывают свой отпечаток на агрессивность людей, вовлеченных в сетевую активность»* [21, с. 66]. Видимо, поэтому в обсуждениях новостей и комментариях к статьям по отношению к другим пользователям или их группам можно встретить многообразие проявления электронной речевой агрессии, в т. ч. интернет-травли. На языке современных интернет-пользователей и исследователей такое явление получило название *«кибербуллинг»* [2, с. 193–199; 22, с. 179–186; 23, с. 376–384].

Проявление на онлайн-ресурсах девиантного поведения на *«бытовом»* уровне цензурой не ограничивается. Поэтому информация провокационного и негативного характера становится доступной широким массам людей и быстро распространяется, что само по себе является идеальным условием, как отмечает М. Кастэлс, для использования интернет-возможностей против интересов общества и государства [18, с. 346–349]. В настоящее время это привело к распространению целевых сетевых ресурсов, на которых размещаются материалы лживого, клеветнического или откровенно враждебного характера.

Подготавливают и распространяют такую информацию так называемые интолерантные сетевые сообщества, при создании которых закладываются идеи противостояния [18, с. 361–364]. Отсюда происходит возникновение сайтов, на которых осуществляется сбор и размещение компрометирующей личной, политической, экономической и иной информации. Кроме того, подобные сообщества, по мнению И. В. Васениной, формируются вокруг сайтов, сфокусированных на освещении деятельности экстремистских организаций и пропаганде их идей, а также сайтов, где распространяется информация националистического характера

[8, с. 121–122]. Естественно, что контент для целевых аудиторий на подобных веб-страницах умело маскируется под нечто обратное. Н. А. Хвыля-Олинтер в этой связи замечает, что призывы к экстремизму или национализму могут легко позиционироваться как патриотические ресурсы, и ввиду того, что в этом случае возникает опасность изменения ментальных основ общества, идеологи «цветных» революций делают ставку именно на их возможности [17, с. 105–106].

Так, в настоящее время виртуальное пространство широко и достаточно успешно используется в целях морально-нравственного разложения конкретных аудиторий и раскола белорусского общества.

По этой причине интернет является не только продуктом, но одновременно – мощным инструментом глобализации. По силе разрушающего воздействия Всемирная паутина становится настоящим оружием массового поражения, которому, как считает Н. А. Хвыля-Олинтер, вполне под силу «расчеловечить» целое поколение, достаточно быстро и относительно незаметно заменяя ему идеалы и ценности [17, с. 105–106], т. е. при умелом использовании киберпространства на ценностном, духовно-нравственном уровне реализуется то, что не удастся решить с помощью оружия.

Для противодействия подобному влиянию интернет-контента, защиты традиционных границ суверенитета и экономических интересов государственные институты разных стран осуществляют попытки фрагментации онлайн-ресурсов [24], стремятся к перенаправлению информационных потоков, исходя из представлений Г. А. Асмолова, в русле, «регламентированные юридическими правилами государств» [6, с. 23; 18, с. 99–116, 264–286]. Так, в настоящее время информационная безопасность любого государства ассоциируется, прежде всего, с принятыми мерами по обеспечению контроля в интернет-пространстве. При этом, как отмечает М. Мюллер, защищая национальные интересы в рамках международного сотрудничества, государство вынужденно теряет в данном направлении часть своего суверенитета [19, с. 159–161, 173–179].

Особую роль в продвижении информации через Глобальную сеть выполняют современные средства массовой коммуникации (СМК), отдельные из которых получили развитие благодаря ин-

тернету и зависят от подключения к нему механизмов реализации. Среди данных СМК можно выделить социальные сети и мессенджеры. М. Кастэлс считает, что возможность применения СМК посредством Всемирной паутины способствует всеобщей конвергенции средств массовой информации (СМИ), которые, следуя обстоятельствам, вынуждены использовать онлайн-ресурсы, где в современных условиях удовлетворяется спрос на контент [20, с. 252–258]. Можно заметить, что широкое внедрение социальных сетей запустило процесс социализации интернета.

В. В. Котлярова в этой связи замечает, что в организации коммуникаций социальные сети открыли значительные перспективы по многим направлениям: быстрый поиск друзей, товарищей и единомышленников, знакомство с другими людьми, общение с ними на расстоянии, просмотр новостей, их комментирование и обсуждение тем, не освещенных в СМИ, возможность самовыражения, реализации творческого потенциала, помощь в образовании и организации профессиональной деятельности, продвижение и рекламирование товаров и услуг, развлечение и т. д. Обсуждение в социальных сетях *«наболевших»* социальных проблем или чрезвычайных событий заставляет традиционные СМИ (телевидение, радио, печать) «прислушиваться» к ним [9, с. 96–97].

Мессенджеры, к примеру Viber, Telegram и WhatsApp, не в меньшей степени являются передовым каналом распространения информации посредством Всемирной паутины. Данные СМК являются системами мгновенного обмена сообщениями, поскольку по оперативности размещения контента значительно опережают новостные интернет-порталы и социальные сети, ввиду схожести по некоторым параметрам с последними могут выполнять те же с ними функции.

Несомненно, что в рамках информационного общества представленные технологии востребованы и необходимы. Вместе с тем чрезвычайно высокая быстрота передачи сообщений, отсутствие или недостаточная способность со стороны правоохранительных органов выявлять и контролировать адресантов сообщений через мессенджеры – неоспоримые преимущества для правонарушителей, террористических и экстремистских организаций.

Ярким примером активного деструктивного использования СМК является деятельность международной террористической организации ИГИЛ, основанной на территории Сирии и Ирака. Свои лидирующие позиции по вербовке сторонников она заняла во многом благодаря применению социальных сетей, групп по интересам, сайтов знакомств. При этом именно социальные сети, по мнению многих исследователей, в своей пропагандистской и вербовочной функциях значительно превзошли печатные издания и обычные сайты в виртуальном пространстве [9, с. 97; 25, с. 24, 26].

В итоге, именно через активное распространение целевой информации в социальных сетях упомянутая террористическая организация черпала добровольцев более чем из 70 стран мира. Кроме того, М. Вайс и Х. Хасан отмечают случаи, когда информация, размещаемая определенным образом в киберпространстве и поглощаемая целевыми аудиториями, подрывала моральный дух и воинскую дисциплину личного состава Вооруженных Сил и воинских формирований [26, с. 56–57, 211–212, 217–220, 225].

В Республике Беларусь не исключается возможность использования онлайн-ресурсов во вред государству и ее гражданам. В современных условиях, например, актуализировалась проблема киберпреступлений, пресечение которых по объективным причинам значительно затрудняется [19, с. 161–163, 168–173, 180]. В свою очередь, мессенджеры при всех своих достоинствах являются ведущим каналом распространения деструктивной информации и по этой причине активно используются для дискредитации руководства нашей страны, ее Вооруженных Сил и воинских формирований.

Исходя из проведенного теоретического анализа отдельных аспектов, относящихся к сущности Глобальной сети, общих особенностей потребления виртуального коммуникационного пространства, представляется возможным выделить основные причины, обуславливающие использование интернет-контента для влияния на сознание личности:

1. Простота и удобство поиска и получения различной информации, построения коммуникаций, в т. ч. в режиме реального времени, позволяющие своевременно реагировать на информационный повод, событие.

2. Возможность размещения, адресного доведения и распространения информации с целью побуждения отдельных адресатов и целевых аудиторий, потребляемых контент, к определенному поведению, интеллектуальным, физическим действиям и иным последствиям, ожидаемым со стороны адресанта.

3. Возможность осуществления манипулирования посредством использования фальсификаций (фейков), относящихся к интересам пользователей или отвечающих их ожиданиям, в результате чего предполагается отвлечение аудитории, укрепление или ослабление общественного мнения в отношении заявленного предмета или явления.

4. Снижение в киберпространстве нравственно-правовых барьеров с возможным выходом на проявление девиантного поведения ввиду использования субъект-объектной анонимности, наличия низкого уровня цензуры, контроля за проявлением асоциального поведения.

Следует отметить, что развитие и постоянная интеграция новейших информационных технологий внутри интернета значительно укрепляет его возможности в информационной сфере. Следовательно, спектр влияния информации через Всемирную паутину на сознание потребителей в дальнейшем будет расширяться и совершенствоваться. Последствия данного процесса указывают на то, что в современных условиях Глобальная сеть является наиболее активным источником влияния, а применяемые ИКТ – эффективным средством формирования личностных и общественных ценностей, индивидуальных и коллективных убеждений и установок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Количество абонентов сети Интернет на 100 человек населения» : Официальный интернет-портал Национального статистического комитета Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/realny-sector-ekonomiki/svyazi-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii/graficheskiy-material-grafiki-diagrammy/kolichestvo-abonentov-seti-internet-na-100-chelovek-naseleniya/>. – Дата доступа: 17.12.2020.
2. Rosen, L. Me, MySpace, and I : Parenting the Net Generation / L. Rosen. – New York : Palgrave Macmillan, 2007. – 258 p.

3. Хасина, П. Л. «Круглый стол» на тему «Интернет и сознание» / П. Л. Хасина // *Вопр. психологии.* – М., 2007. – № 1, янв.-февр. – С. 179–182.
4. Бабаева, Ю. Д. Интернет: воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смыслова // *Гуманитар. исслед. в Интернете.* – М., 2000. – 432 с. – С. 11–39.
5. Kraut, P. Internet paradox: A Social Technology That Reduced Social Involvement and Psychological Well-Being? / P. Kraut, M. Patterson, V. Lundmark, S. Kiesler, T. Mukopadhyay, W. Scherlis // *American Psychologist.* – 1998. – Vol. 53. – № 9. – P. 1017–1031.
6. Асмолов, Г. А. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / Г. А. Асмолов, А. Г. Асмолов // *Вопр. психологии.* – М., 2019. – № 4, июль-авг. – С. 3–28.
7. Казиев, В. М. Образование и Интернет. Ценности мнимые и истинные / В. М. Казиев // *Вестн. высш. шк. Alma mater.* – М., 2012. – № 2, февр. – С. 80–82.
8. Васенина, И. В. Языковая агрессия в Интернете – вызов нравственным императивам / И. В. Васенина, Т. Н. Кухтевич // *Высш. образование в России.* – М., 2014. – № 4. – С. 121–125.
9. Котлярова, В. В. Молодежный экстремизм в социальных сетях: специфика и теоретическое осмысление / В. В. Котлярова, М. М. Шубина, О. Н. Сысоева // *Вестн. высш. шк. Alma mater : спец. вып.* – М., 2016. – № 5, май. – С. 95–99.
10. Сереброва, А. М. ИГИЛ: экстремистский продукт без возрастных ограничений / А. М. Сереброва // *Вестн. высш. шк. Alma mater : спец. вып.* – М., 2016. – № 5, май. – С. 89–94.
11. Лажинцева, Е. М. Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка / Е. М. Лажинцева, А. А. Бочавер // *Вопр. психологии.* – М., 2015. – № 4, июль-авг. – С. 49–58.
12. Социальные сети и деструктивный контент : Сер.: Теория сетевых войн / А. Г. Остапенко [и др.] под ред. Д. А. Новикова. – Вып. 3. – М.: Горячая линия – Телеком, 2018. – 276 с.
13. Zittrain, J. The Future of the Internet – And How to Stop It / J. Zittrain. – New Haven & London : Yale Univ. Press, 2008. – 342 p.
14. Zittrain, J. The Generative Internet / J. Zittrain // *Harvard Law Review.* – 2006. – Vol. 119. – P. 1974–2040.

15. Баева, Л. В. Экзистенциальные риски информационной эпохи / Л. В. Баева // Информ. о-во. – М., 2013. – № 3. – С. 18–27.
16. Царева, А. В. Человек в сети: смена веб-поколений / А. В. Царева // Журн. социологии и соц. антропологии. Темат. номер «Сети в глобальном мире». – СПб. 2012. – Т. XV, № 5 (64). – С. 36–54.
17. Хвьяля-Олинтер, Н. А. Интернет-фактор в ценностном развитии молодежи России / Н. А. Хвьяля-Олинтер // Вестн. высш. шк. Alma mater : спец. вып. – М., 2016. – № 5, май. – С. 104–109.
18. Castells, M. Communication Power / M. Castells. – New York : Oxford Univ. Press, 2009. – 571 p.
19. Mueller, M. Networks and States : The Global Politics of Internet Governance / M. Mueller. – Cambridge, London : The MIT Press, 2010. – 313 p.
20. Castells, M. Communication, Power and Counter-power in the Network Society / M. Castells // International Journal of Communication. – 2007. – № 1. – P. 238–266.
21. Специфика агрессии в интернет-среде / С. Н. Ениколопов [и др.] // Психол. журн. – М., 2006. – Т. 27. – № 6, нояб.-дек. – С. 65–72.
22. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журн. высшей шк. экономики. – М., 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 177–191.
23. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils / P. K. Smith [and so on] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – № 49. – P. 376–385.
24. Mueller, M. Will the Internet Fragment? : Sovereignty, Globalization and Cyberspace / M. Mueller. – Cambridge : Polity Press, 2017. – 177 p.
25. Журавлев, А. Л. Социально-психологические факторы вступления молодежи в ИГИЛ / А. Л. Журавлев, А. В. Юревич // Вопросы психологии. – М., 2016. – № 3, май–июнь. – С. 16–28.
26. Вайс, М. Исламское государство: армия террора / М. Вайс, Х. Хасан ; пер. с англ.: Ю. Вейсберг, Н. Нарциссова. – М. : АНФ, 2016. – 346 с.

Материал поступил в редколлегию 15.06.2021.

V. I. SEMAK,

Adjunct of the Department of Ideological Work and Social Sciences
Educational Establishment «Military Academy of the Republic of Belarus»,
Minsk, Belarus

THE REASONS CAUSING THE USE OF THE INTERNET
CONTENT TO INFLUENCE THE CONSCIOUSNESS
OF PERSONALITY

Summary

The article shows the role of the Internet in the life of the modern human. The essential aspects and features of the use of online resources are considered. Attention is focused on the generative capabilities of the World Wide Web. The main reasons causing the use of Internet content to influence the consciousness of personality are highlighted.

Keywords: Internet, information and communication technologies, influence, consciousness of personality, information.

УДК 377.1-057.87:[74+76]:004.771

В. В. СЕМЕНТОВСКАЯ,
преподаватель кафедры инфокоммуникационных технологий
Учреждение образования «Белорусская государственная академия связи»,
г. Витебск, Беларусь

**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ
ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Статья посвящена теоретическому обоснованию использования системно-деятельностного подхода при графической подготовке учащихся учреждений среднего специального образования. В ней раскрывается специфика облачных технологий, показана целесообразность их применения на занятиях по графическим дисциплинам для реализации принципов системно-деятельностного подхода. Детально описаны деятельностный, системный и системно-деятельностный подходы, отражены преимущества системно-деятельностного подхода при проведении занятий по графическим дисциплинам. Показано, что современные технологии, в частности облачные технологии, помогают активировать деятельность учащихся для формирования самостоятельной творческой личности в рамках системно-деятельностного подхода. Раскрыты критерии отбора облачных сервисов для решения различных учебных задач, представлены примеры ресурсов, адаптивных к использованию на занятиях по графическим дисциплинам. Кроме того, представлены эффективные методы обучения для организации учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: подход, деятельностный, системный, системно-деятельностный, облачные технологии, графические дисциплины, урок.

Длительное время основной целью образования было овладение системой знаний, направленное на усвоения фактов. Сегодня происходит смещение акцента с усвоения фактов (результат – знания) на усвоение систематизированных знаний, умений и навыков,

получение необходимого практического опыта деятельности (результат – умения). Кроме того, образование предполагает развитие самого обучающегося, его самосознания, формирования личности в современном обществе. Конкурентоспособным является тот, кто может постоянно расти и самосовершенствоваться.

Становится все более очевидным, что традиционный вариант обучения с обычной связкой «обучающий – обучаемый» не отвечает современным потребностям общества и является преградой для формирования самостоятельной творческой личности учащегося.

Поиски новых подходов к обучению ведутся в разных странах уже не одно десятилетие. Так, по обобщению Н. В. Бордовской и А. А. Реана в исследованиях по педагогике встречаются такие подходы, как сциентический, гуманистический, деятельностный, личностный, аксиологический, культурологический, антросоциальный, целостный, системный, комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовой, герменевтический, эволюционно-эпистемологический, когнитивно-информационный, рефлексивный, синергетический, параметрический (представляется, что этот список далеко не полный).

Понятие «подход» в толковом словаре Д. Н. Ушакова рассматривается как совокупность приемов отношения к кому-нибудь или чему-нибудь, рассмотрения чего-нибудь или воздействия на кого-нибудь или что-нибудь.

К XVIII–XIX вв. философские представления дали мощный импульс для становления и развития педагогики (И. Г. Песталотци, И. Ф. Герbart, А. Дистервег, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Д. Дьюи, М. Монтессори и др.).

В начале XX в. в педагогической науке было осознано, что главное в обучении не только усвоение знаний и умение их применять, но и «самостроительство» учеником своей личности в процессе учебной деятельности. Теперь целью обучения стало формирование в каждом ученике средств саморазвития задатков, заложенных в нем от природы, а также навыков использования этих средств. «Школа своим учением, – писал П. Ф. Каптерев, – окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу».

В 1930-х в психологии на базе экспериментальных исследований, посвященных изучению влияния деятельности на мышление и личность обучаемого, сформировался деятельностный подход, рассматриваемый в исследованиях С. Л. Рубинштейна, Л. В. Занкова, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и др.

С. Л. Рубинштейн сформулировал основополагающий принцип деятельностного подхода – принцип единства сознания и деятельности, суть которого состоит в том, что психика, сознание формируется и проявляется в деятельности. Теперь обучаемые не являются пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

Немецкий педагог А. Дистервег, которого еще при жизни называли учителем учителей, подчеркивал значимость деятельностного подхода к обучению: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, – писал он, – но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий».

В научно-педагогических исследованиях мощно развивалось направление поиска педагогических средств «активизации деятельности учащихся». К 1960 г. появились разнообразные теории обучения деятельностного типа, такие как теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, система дидактических принципов Л. В. Занкова, теория проблемного обучения А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, Т. В. Кудрявцева, школа диалога культур В. С. Библера, дидактическая концепция И. Я. Лернера, теория учебной деятельности В. В. Давыдова и др.

В 1970-х в педагогике и педагогической психологии появилось огромное количество различных способов, технологий, методик деятельностного типа, которые строились эмпирически, не были согласованы по понятийным основаниям и в силу этого нередко противоречили друг другу. Таким образом, возникла проблема теоретического осмысления и систематизации накопленного опыта деятельностного обучения на основе системного подхода.

Системный подход в исследованиях приобрел общенаучный статус, значительный вклад был сделан В. Г. Афанасьевым, И. В. Блаубергом, В. И. Кремянским, Л. А. Петрушенко, В. Н. Са-

довским, Ю. П. Сокольниковым, А. И. Уемовым, Ю. А. Урманцевым, Э. Г. Юдиным и др.

С точки зрения И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, системный подход – это методологическое направление, которое ставит задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой системы. В качестве педагогической системы выступает совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Мысль о слиянии системного и деятельностного подходов легла в основу трудов советских ученых. Впервые термин «системно-деятельностный подход» был введен в 1985 году. Соединив несколько понятий, можно согласиться с определением системно-деятельностного подхода как системы методических принципов, направленных (ориентированных) на усвоение учебного материала учащихся через практическую деятельность.

Роль преподавателя в системно-деятельностном подходе заключается не в том, чтобы передавать знания в готовом виде, а создавать условия, чтобы учащиеся сами добывали знания в процессе познавательной, исследовательской деятельности, в работе над заданиями, связанными с проблемами реальной жизни. Обучение не рассматривается как простая трансляция знаний, от преподавателя к учащимся, а выступает как сотрудничество или совместная работа в ходе овладения знаниями и решения проблем.

Реализация технологии системно-деятельностного подхода обеспечивается системой дидактических принципов:

- принцип деятельности заключается в том, что формирование личности учащегося и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовые знания, а в процессе его собственной деятельности, направленной на открытие им нового знания;

- принцип непрерывности означает такую организацию обучения, когда результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивает начало следующего этапа;

– принцип целостного представления о мире предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о предмете, его роли и месте в системе наук;

– принцип минимакса заключается в том, что школа предлагает каждому обучающемуся содержание образования на максимальном уровне (творческом уровне) и обеспечивает его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний);

– принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на уроках доброжелательной атмосферы, способствующей лучшему усвоению знаний в обстановке сотрудничества и комфортных диалоговых форм общения учащегося и преподавателя;

– принцип вариативности предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора;

– принцип творчества предполагает формирование творческой личности, для которой характерен творческий стиль в одном или нескольких видах деятельности.

Системно-деятельностный подход эффективно сочетается с различными современными информационно-коммуникационными технологиями, основными задачами которых является разработка и использование интерактивных сред управления процессом познавательной деятельности, обеспечение доступа к современным информационно-образовательным ресурсам: электронным пособиям, интерактивным презентациям, видеоматериалам и другим источникам. Наиболее перспективным направлением в развитии информационно-коммуникационных технологий является технология облачных вычислений (cloudcomputing), называемая облачными технологиями. Она находит широкое применение в различных сферах деятельности: медицине, образовании, органах государственной власти, науке, сфере развлечений и бизнесе.

Под облачными технологиями А. О. Варфоломеева, А. В. Коряковский, В. П. Романов понимают предоставление пользователю компьютерных ресурсов и мощностей в виде интернет-сервисов и приложений [2].

Внедрение облачных технологий в учебный процесс качественно меняет методы организации учебной деятельности учащихся и процесс обучения. Мобильность обучения предполагает для каждого участника учебного процесса создание персональной рабочей среды, не привязанной к конкретному компьютерному устройству. Облачные технологии позволяют обеспечить удобную среду для доступа к ресурсам и сервисам с разнообразных, в том числе мобильных устройств и дают возможность синхронизировать деятельность пользователя, осуществляемую с нескольких устройств.

Применение облачных технологий в системе образования обеспечивает мобильность и актуальность образовательных ресурсов, позволяя вовлечь в образовательный процесс личные компьютерные устройства преподавателей и учащихся. Данный подход поддерживается концепцией цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы, включающей модернизацию инфраструктуры системы образования, внедрение прорывных технологий в образовательный процесс, а также оптимизацию и оцифровку с помощью программных средств всех процессов, протекающих в системе образования и реализуемых на основе принятия технических, программных, методических и нормативных решений [1].

В настоящее время большинство учащихся имеют персональные компьютеры (мобильные устройства) с доступом к интернету. Полное или частичное внедрение облачных технологий в обучение дает не только возможность передачи информации из одной точки в другую в виде оцифрованных конспектов, но и возможность преподавателям и обучающимся удаленно общаться, выносить медиаконтент, получать обратную связь по системе «учитель – ученик». Кроме того, внедрение облачных технологий в образовательный процесс позволит отвлечь учащихся от неэффективного использования персональных устройств.

Использование облачных технологий имеет ряд особенностей, применение которых позволяет более эффективно организовать учебную деятельность на уроке:

- совершенствование организации просмотра учебных материалов, выполнение индивидуальных заданий за счет мобильно-

сти, доступности и удобства использования на любом устройстве с доступом в интернет;

- повышение наглядности учебного материала за счет внедрения прорывных технологий (дополненной, виртуальной и смешанной реальностей) в образовательный процесс, что облегчает его восприятие;

- возможность проведения непрерывного контроля и оценки знаний учащихся во время процесса обучения;

- дифференциация и индивидуализация учебного процесса учитывая возрастные и личностные особенности учащихся.

Учитывая особенности облачных сервисов, следует выделить ресурсы, адаптивные к использованию на занятиях по графическим дисциплинам в учреждениях среднего специального образования. Определены критерии отбора:

- выбор наиболее функционально подходящих облачных сервисов в соответствии с видами и формами организации учебной деятельности;

- реализация наглядности в обучении, применение облачных ресурсов для сообщения информации в более активной форме восприятия, повышения качества графических построений;

- наличие организационно-технических мер и методов обеспечения информационной безопасности при работе с облачными сервисами: наличие авторизации для ограничения права доступа к определенным ресурсам системы и ее возможностям неавторизованным пользователям, функции контроля, настройка и управление приложениями;

- отбор сервисов для выполнения практических заданий в системах автоматизированного проектирования;

- доступность сервисов, что очень важно относительно бюджета образовательных организаций.

Согласно разработанным критериям отбора были выбраны некоторые облачные сервисы для решения различных учебных задач:

1. Коллективное и индивидуальное использование учебных материалов:

- системы управления обучением (Moodle, Canvas, iSpring Learn);

– учебные классы и сайты сообществ (Google Classroom, Zoho Wiki);

– сервисы хранения и совместного использования данных («Диск Google», «Облако@Mail.ru», «Яндекс.Диск», Vox, Dropbox, Mega, OneDrive).

2. Визуализация учебных материалов и их совместное использование:

– интегрированные пакеты программ, содержащие текстовый и табличный редакторы (документы Google, Office Online, Zoho Office Suite);

– сервисы создания и редактирования мультимедийных презентаций (презентации Google, Power Point Online, PowToon, Prezi, Slides, SlideRocket, ZohoShow), презентаций с обратной связью в реальном времени (Mentimeter, Poll Everywhere, Feedbackr);

– сервисы работы с графикой (растровые редакторы: рисунки Google, PixlrEditor, SumoPaint; векторные редакторы: Janvas, SVG-edit; 3D-редакторы: Autodesk Tinkercard, AutoCAD 360; сервисы для построения блок-схем: Lucidchart, Draw);

– онлайн-доски (Trello, MIRO);

– приложения дополненной реальности (ScanAR, ARLOOPA, Augment, Layar).

3. Организация и проведение электронного тестирования (опросы в Excel Online, формы Google, Master-test), онлайн-сервисов (Wordwall, Learningapps).

4. Организация вебинаров (Zoom, TeachBase, ZohoMeeting).

5. Облачные службы систем автоматизированного проектирования:

– сохранение файлов чертежей в облачной учетной записи для удаленного доступа и дополнительной защиты резервных копий (AutoCAD);

– просмотр, хранение, редактирование и совместное использование файлов AutoCAD на планшетах и мобильных устройствах (A360, AutoCAD360, Buzzsaw);

– выполнение реальных измерений по результатам лазерного сканирования и предоставление к ним доступа, а также создание профессиональных 3D-облаков точек и сеток из фотографий высокого разрешения (ReCap 360).

6. Организация индивидуального образовательного пространства:

– учебные веб-квесты, викторины и интеллектуальные онлайн-игры (Learnis);

– сервисы виртуальных рабочих столов (Cloudo, ZimDesk, ZeroPC).

7. Обеспечение информационной безопасности: облачно-ориентированное антивирусное программное обеспечение (Immunet, Panda Cloud Antivirus, PrevX).

8. Оповещение о событиях, создание мероприятий:

– онлайн-календари для совместной работы (Google-календарь, Outlook, Zoho Calendar);

– сервисы мгновенного обмена сообщениями (Viber, Telegram, WhatsApp).

В качестве оптимально подходящих методов обучения в рамках системно-деятельностного подхода для повышения эффективности графической подготовки выбраны активные и интерактивные методы, направленные на отработку, закрепление навыков и умений при выполнении практико-ориентированных задач, обучение в сотрудничестве и взаимодействии. Среди разнообразных современных технологий с использованием информационно-коммуникационных технологий применяются метод проектов, метод «обучение в сотрудничестве», технология модульного обучения, технология открытых форм и др. Кроме того, облачные технологии широко используются на дистанционном обучении.

Таким образом, системно-деятельностный подход обладает огромным неисчерпаемым потенциалом по сравнению с традиционным подходом. Сочетаясь с облачными технологиями, он позволяет сократить сроки обучения в несколько раз с одновременным повышением качества обучения, возможность изучить предмет в совершенстве в короткий период, одновременное изучение учебной дисциплины с адаптацией к профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы : утв. М-вом

- образования Респ. Беларусь 15.03.2019 [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/>. – Дата доступа: 03.09.2019.
2. Варфоломеева, О. А. Информационные системы предприятия : учеб. пособие / О. А. Варфоломеева, А. В. Коряковский, В. П. Романов. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 283 с.
 3. Тоистева, О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева // Пед. образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198–202.
 4. Сементовская, В. В. Облачные технологии в проведении дистанционной олимпиады по инженерной графике / В. В. Сементовская // Искусство и культура. – 2018. – № 3. – С. 100–105.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

V. V. SEMENTOVSKAYA

Lecturer of the Department of Infocommunicative Technologies

Vitebsk Branch of Educational Establishment

Education Institution «Belarusian State Academy of Communications»,
Vitebsk, Belarus

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL
BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF GRAPHIC TRAINING
ON THE USAGE-BASED CLOUD TECHNOLOGIES FOR
STUDENTS OF SECONDARY SPECIALIZED EDUCATION
INSTITUTIONS

Summary

The article is devoted to the theoretical substantiation of the use of a system-activity approach in the graphic training for students of secondary specialized education. It reveals the specifics of cloud technologies, as well as the expediency of their application for the implementation of system-activity approach principles in Drawing classes, describes the activity in details, system and system-activity approaches, as well as it reflects the advantages of the system-activity approach at the Graphic lessons. The article shows that modern technologies, in particular cloud technologies, help to activate students' activities for the formation of the independent creative personality within the framework of the system-activity approach. The criteria of selecting cloud services for solving various educational tasks are disclosed, the examples of resources adaptive to use in Drawing classes are presented. Besides, effective teaching methods for organizing students' learning activities are represented.

Keywords: approach, activity, system, system-activity, cloud technologies, graphic disciplines, lesson, class.

УДК 378

С. А. СЕРГЕЙКО,

ректор, кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования

«Гродненский областной институт развития образования»,

г. Гродно, Беларусь

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ

Концепция самореализации личности в исторической ретроспективе представляла разные модели, соответствующие идеологическим, политическим, экономическим и культурным особенностям конкретных эпох. Для понимания современной модели самореализации личности важно проследить трансформацию исследуемого концепта в разных исторических отрезках времени, разных условиях и эпохах, в том числе современности, и, сопоставив их, раскрыть сущность и выявить функции самореализации личности на современном этапе.

Ключевые слова: самореализация личности, теории самореализации, модель самореализации личности, функции самореализации, персональная стратегия.

Проблема осмысления самореализации личности имеет глубокие корни, восходящие еще к Древнему миру. В качестве высшей ценности самореализация трактуется в философии Упанишад (с VIII до V в. до н. э.), даосизме (VI–V вв. до н. э.), учении Конфуция (553–480 до н. э.). Китайский ученый полагал, что человек должен совершенствоваться до самого конца своего жизненного пути: «Истинный Путь – это Путь добродетели, Путь долга, Путь человеколюбия, которым необходимо пользоваться всегда при воспитании, обучении, при исполнении различных обязанностей» [6, с. 121].

На Западе учение о самореализации восходит к Сократу, Аристотелю и отчасти к Платону, представляя собой не только теоретический анализ этого феномена, но и практические рекомендации, с одной стороны, использования педагогами активности личности для достижения ею потенциальных возможностей, с другой – ре-

комендации личности путей и способов индивидуального самосо осуществления [18]. Можно утверждать, что учеными древности разрабатывалась модель самореализации «Индивидуальность», ядро которой – понимание развития личности как активное развертывание личностью врожденных качеств и свойств.

В эпоху Средневековья вырабатываются новые модели самореализации личности. Первую можно условно назвать «Развертывание». Человек как личность формируется по какой-то изначально заложенной в нем программе, свойства и качества в этой программе развертываются в нем спонтанно (самопроизвольно). «Человек – всего лишь жалкое вьючное животное, слепо повинующееся воле наездника: если его оседлает Бог, то оно поскачет напрямиком к спасению, если же его взнуздает дьявол, то дорога ему одна – к гибели», – утверждал М. Лютер. Следовательно, делает вывод богослов, «не в человеческой воле избирать себе хозяина. Двое всадников сражаются друг с другом и спорят, кому владеть человеческими душами. Если в нас Бог, то места для сатаны просто нет, следовательно, мы можем стремиться только к добру; если в нас нет Бога, значит, его место занимает дьявол, и все наши побуждения будут направлены к злу» [10, с. 254].

Вторую модель самореализации личности Средневековья можно назвать «Пассивный слепок». Согласно ей человек реализует себя путем отождествления себя с какой-либо моделью или образцом, взятым из древних библейских текстов, созданных первыми христианами или отцами церкви. Средневековая личность может опознать себя только в том случае, когда она использует фрагменты других личностей, взятых из литературных текстов. Средневековая личность формируется как пассивный слепок внешних факторов и жизненных обстоятельств.

Переоценка смысла жизни человека гуманистами и философами Ренессанса привела к возрождению на новом уровне, на наш взгляд, модели самореализации «Индивидуальность», где последняя представляет собой некий проект жизненного становления личности. Гуманисты сделали попытку соотнесения понятия «самореализация» с предназначением человека в соответствии с поставленными целями, в которых адекватно или специфически отражаются тен-

денции как общественного развития, так и личностного роста. По их мнению, смысл жизни человека заключался в стремлении реализовать себя. Особенно решительно выступил за осознание необходимости самоутверждения человека Ф. Рабле, который утверждал: «Каждый человек стоит ровно столько, во сколько он сам себя оценивает» [15, с. 63]. Его поддержал в эпоху Ренессанса Л. Фейербах, ставивший превыше религии «веру человека в себя самого», в свою собственную силу, веру в то, что судьба человечества зависит не от существа вне его или над ним стоящего, а от него самого, от его желания реализовать себя [21, с. 30].

В XIX веке процессы развития личности, самореализации, самосознания, самоопределения стали центральными в трудах многих ученых. Одни совершенствовали модель, предложенную гуманистами. Например, немецкий ученый философской мысли И. Кант полагал, что «человек свободен, если он действует и живет в согласии с целью, которую он сам себе поставил, избрал ее в акте «свободного самоопределения» [5, с. 79]. По мнению Ф. Ницше, основой подлинной культуры человека является познание самого себя; постоянное стремление к самосовершенствованию, рефлексии своих действий и поступков; четкое осмысление целей и путей их реализации; свобода в осознании собственной ответственности за максимальное самоосуществление; вера в свои силы и возможности. «Рискните же сперва поверить самим себе – себе и своему нутру!» [13, с. 110]. Ф. Ницше утверждал, что истинно научное воспитание будет учитывать три момента: наследственность, саморазвитие личности и адаптацию, которая будет способствовать раскрытию индивидуальности личности.

Другие ученые выбрали более продуктивный подход к разработке проблемы самореализации личности и предложили модель, которую мы назвали «Изменение». Так, Г. Гегель и К. Маркс, рассматривая проблему, основывались на диалектике деятельности и сущностных сил человека. Ученые исходили из убеждения, что источники самореализации в потребности человека в изменении мира. Изменяя мир, человек становится лучше, он самосовершенствуется. При этом К. Маркс утверждал, что «сама наука о человеке есть продукт практического самоосуществления человека» [11, с. 165].

Созвучны зарубежным разработки и русских педагогов в данном направлении. Так, Н. А. Бердяев поддержал модель «Индивидуальность». Ученый определял человека как существо противоречивое и парадоксальное, совмещающее в себе противоположности, ибо оно принадлежит к двум мирам – природному и сверхприродному. Духовная основа человека не зависит от природы и общества и не определяется ими. Человек, по Н. А. Бердяеву, есть загадка не в качестве организма или социального существа, а именно как личность. Понятие личности он отличает от понятия индивида. «Мы освободимся от внешнего гнета лишь тогда, когда освободимся от внутреннего рабства, т. е. возложим на себя ответственность и перестанем во всем винить внешние силы», – писал Н. А. Бердяев [22, с. 29].

Более глубокому пониманию сущности самореализующейся личности способствовало осмысление другими русскими педагогами и психологами: В. Г. Виненко, Л. Я. Зорина, Е. Н. Князева [4; 18]. По мнению ученых, человек является сложноорганизованной и самоорганизующейся системой, и все основные синергетические знания соответствуют этому процессу. В рамках синергетического подхода самоуправляемое развитие социальной системы предстает в виде системы изменений, которые организованы ею относительно становления нового качества и ведут к росту динамичности, активности социальной системы в целом и ее отдельных компонентов.

В XX веке самореализация стала предметом пристального изучения за рубежом преимущественно гуманистической и экзистенциальной психологией (А. Аньял, Л. Бинсвангер, Дж. Бьюдженталь, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.). Согласно утверждению С. Мадди, разрабатываются две основные модели самореализации: «Самоактуализация» и «Совершенствование» [18]. К сторонникам первой он отнес Э. Эриксона, К. Роджерса и А. Маслоу и др. Они убеждены, что человек пытается стать тем, что соответствует его врожденным потенциальным возможностям. Например, Э. Эриксон ключевым в понимании самореализации определил социальные ценности и образ себя в соотношении с этими ценностями. А. Маслоу предложил модель иерархии потребностей, самой высшей из которых являет-

ся потребность в самоактуализации, определяя ее как стремление человека к тому, чтобы стать тем, кем он способен, тенденцию актуализировать то, что содержится в его внутреннем потенциале [12, с. 24–25]. К. Роджерс утверждал, что самореализация является объединяющим мотивом, регулирующим поведение личности, которая присуща не только людям, но и всем живым организмам [19]. Э. Торндайк доказал, что самореализация – фактор психического здоровья и долголетия человека, основание для его полноценной жизнедеятельности как субъекта личного и общественного бытия [19, с. 35]

Представители теории «Самосовершенствование» (А. Адлер, Р. Уайт, Г. Олпорт и Э. Фромм и др.) утверждают, что идеалы и ценности, которые способствуют самореализации человека, не обязательно связаны с его врожденными и генетически детерминированными возможностями. Любой человек способен перебороть свои реальные, а также воображаемые недостатки. Самореализация личности необходима для нормального функционирования и прогресса общества.

В Советском Союзе разрабатывалась вторая модель самореализации. Целое научное направление – так называемая педагогика личности (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн [3; 8; 16]) – главным вопросом ставило выявление таких обязательных составляющих самостоятельности, саморазвития, как положительная мотивация к данному виду деятельности, умение самоорганизовываться, использование актуальных природных задатков и развитых способностей. Существовали две точки зрения. Согласно представлениям А. Н. Леонтьева, личность есть особая реальность, заслуживающая особого предмета, «личность не есть простое биологическое единство, это есть высшее единство, историческое (общественное) по своей природе. Это единство не дано изначально. Человек не рождается в качестве личности. Личность человека возникает в ходе развития его жизни» [9, с. 195]. Другие ученые рассматривали личностную проблематику с позиции социального, трансформируя ее в педагогику нравственного назидания. Утверждалась не личность в ее самобытности, а определенные каноны, нормы, которые должны были материализоваться в этой личности.

В XXI веке наука не пришла к единой теории самореализации. Так, в философии самореализация, с одной стороны, выступает как объяснительный принцип, отражающий универсальное основание бытия человека в мире, который он создает сам. С другой – как предмет конкретного исследования, целью которого является формирование образа «целостного человека»: самореализация как средство развития сознания, самосознания, самопознания; самореализация как реализация потребностей в самостабилизации; идея человека как «автора самого себя»; самореализация как частное проявление самодвижения материи; самореализация как основной путь движения человека к личностной зрелости и одна из существенных его потребностей; самореализация как естественный путь самотворчества; самореализация как функция человека, долг перед самим собой и человечеством [17, с. 49].

Психолого-педагогические исследования определяют феномен самореализации личности как [18]:

1. *Потребность личности в самоосуществлении* (Е. И. Горячева, А. Маслоу, В. Н. Наумчик, П. Н. Пестеров, К. Роджерс, З. Фрейд и др.);

2. *Мотив*, стремление человека к реализации своих потенциалов (К. Роджерс);

3. *Ценность* (Н. Р. Битянова, Я. Л. Коломинский, М. А. Недашковская, Г. Олпорт, А. А. Реан, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.);

4. *Активность личности и способность организовать и направить события в желаемом направлении* (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, М. А. Бабицкая, Н. Р. Битянова, Е. И. Горячева, А. Маслоу, В. И. Слободчиков, С. Л. Рубинштейн, К. Г. Юнг, Э. Фромм и др.);

5. *Цель педагогического процесса* (Педагогический энциклопедический словарь);

6. *Результат развития человека* (И. М. Калашникова);

7. *Явление*, обуславливающее присущей природе человека быть самоактуализирующейся личностью (О. Г. Кливер, И. В. Костерина и др.);

8. *Форма, в которой проявляется самоорганизация личности как открытой психологической системы* (Э. В. Галажинский, Е. И. Исаев, Т. В. Луговская, В. И. Слободчиков);

9. *Залог полноценного и гармоничного развития личности* (Б. Г. Ананьев, Г. Олпорт, Н. В. Рябокони и др.);

10. *Условие и гарантия свободы личности* (З. А. Абдуллина, В. Л. Иноземцев, А. Менегетти, В. И. Муляр, А.Б. Орлова, Э. Торндайк, Г. К. Чернявская, В. С. Швырев, Л. Г. Щитовая и др.);

11. *Процесс построения субъектом пути своей собственной жизни* (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Е. В. Бондаревская, А. В. Брушлинский, К. В. Гавриловец, А. А. Деркач, И. Б. Дерманова, Л. А. Коростылева, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Э. В. Сайко, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) и *процесс осуществления творческих замыслов, позволяющий личности максимально реализовать свои способности и потенциал* (А. Адлер, Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, Ф. У. Базаева, П. Дж. Гилфорд, Дж. Джонс, В. И. Загвязинский, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. А. Сластенин, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и др.);

12. *Деятельность, целью которой является воплощение личностью своего субъективно ощущаемого предназначения* (И. Д. Егорычева, Словарь по философии и психологии, Оксфордский словарь);

13. *Открытая саморазвивающаяся целостная динамичная нелинейная система*, развитие которой обеспечивается взаимодействием дуальных условий: как внутренних ресурсов и потребностей системы, так и возможностей внешней среды (В. А. Аршинов, М. В. Богуславский, Л. Я. Зорина, Е. Н. Князева, М. С. Ковалевич, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецкий, Н. М. Таланчук и др.);

14. *Единство личностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых и рефлексивно-оценочных характеристик человека* (попытка объединения терминологических разногласий на основе полисистемного подхода: Н. П. Авдеев, К. В. Архипочкина, С. И. Кудинов, С. П. Свидерская и др.).

Анализ изложенных выше определений позволяет нам объединить их в две общие группы. Одни авторы рассматривают самореализацию в статике, как определенный относительно устойчивый

набор характеристик личности (психологическое образование): состояний человека; психологических образований; потребностей личности. Другие – в динамике, как с присущими ее протеканию особенностями, как процесс протекания активности личности, имеющий свой результат, материальный и/или идеальный.

Кроме того, в теории развития личности наблюдается употребление в общем контексте двух терминов: «самореализация» и «самоактуализация». Данные термины часто употребляются в качестве синонимов (И. В. Костакова, С. Д. Максименко, И. С. Морозова, Н. А. Никашина). Однако Т. А. Бурова, Е. Е. Вахромов, С. И. Кудинов, Т. В. Луговская, Л. В. Овчаренко рассматривают самоактуализацию как наивысший этап раскрытия всех своих возможностей и способностей, а самореализацию как механизм развития личности.

Однако различные позиции в определении сути самореализации имеют множество пересечений. Во-первых, признается, что личность, реализуя свой потенциал в различных видах деятельности, является субъектом своего развития, ориентируясь на высшие, общечеловеческие ценности и нормы поведения. Во-вторых, доказывается, что самореализацию нельзя навязать извне, она возможна только в результате потребности, желания конкретной личности при созданных условиях. В-третьих, самореализация основана на осознании своих возможностей и соотнесении их с требованиями общества, анализа своей деятельности, себя в ней (рефлексии). В-четвертых, самореализация возможна только в социальной действительности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей личности. В-пятых, самореализация связана с такими феноменами, как смысл жизни, удовлетворенность результатами деятельности, состоявшаяся жизнь.

Анализ позиций ученых в отношении самореализации личности на протяжении истории позволил выделить ряд моделей исследуемого феномена:

«Развертывание» – развитие личности по наперед заданной программе;

«Пассивный слепок» – личность есть пассивный слепок внешних факторов и жизненных обстоятельств;

«Индивидуальность» – развитие личности понимается как познание себя и активное развертывание врожденных качеств и свойств;

«Изменение» – человек, изменяя мир, меняется сам, становится лучше, самосовершенствуется;

«Самоактуализация» – человек пытается стать тем, что соответствует его врожденным потенциальным возможностям;

«Самосовершенствование» – человек пытается развивать врожденные и генетически детерминированные возможности либо перебороть свои реальные, а также воображаемые недостатки.

С нашей точки зрения, модель самореализации личности XXI века должна заключаться в следующем: личность через осознание внутренних противоречий с учетом социокультурных детерминант на основе внутреннего мотива к самоизменениям строит, корректирует и перестраивает собственную траекторию личностного развития, картины мира и жизненного плана через реализацию себя в конкретной деятельности и осознание, оценку ее результатов. Поэтому мы определяем *самореализацию* как персональную стратегию выявления, осмысления и осуществления человеком своих возможностей, раскрытие внутреннего потенциала личности в какой-то сфере ее жизнедеятельности либо в жизни в целом с учетом социокультурных тенденций.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, теоретические разночтения просматриваются в концептуальных вопросах, касающихся не только природы самореализации и механизмов ее осуществления, но и ее видов. Так, Ф. У. Базаева, рассматривая категорию самореализации, выделяет два ее вида (аспекта): внутренний – личностный аспект (в соответствии с ним самореализация рассматривается как состояние, цель или результат, которых можно достичь в ходе личностного роста и развития человека как субъекта собственной жизни) и внешний – деятельностный аспект, когда самореализация рассматривается как процесс или средство достижения жизненного успеха, в том числе и в профессиональной сфере [1, с. 143]. Такой же позиции придерживается С. И. Кудинов, определяя внешнюю и внутреннюю формы самореализации личности. По его мнению, внешняя направлена на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе,

политической и общественной деятельности и др., в то время как внутренняя обеспечивает самосовершенствование человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах [7]. Ученый полагает, что среди видов проявления самореализации личности необходимо выделить деятельностьную, социальную и личностную. Деятельностная самореализация субъекта характеризуется самовыражением в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции. Причем деятельность не всегда и не обязательно связана с официальной профессией, это может быть любительский спорт, художественное творчество, учеба и т. д. Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно полезной деятельностью. Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие его потенциала: ответственности, любознательности, общительности, трудолюбия, настойчивости, инициативности, эрудиции, креативности, нравственности и т. д. [7].

Сегодня в науке нет единой точки зрения и на функции самореализации. Ф. У. Базаева выделяет рефлексивную (опирается на стремление человека осознанно и творчески преобразовывать себя и окружающий мир); ценностную (способность человека оценивать себя и на этой основе совершенствоваться); мотивационную (побуждающую человека к саморазвитию, самосовершенствованию); коммуникативную (понимание окружающих и взаимодействие с ними); функцию формирования опыта (погружение человека в содержание своей жизни) [1, с. 144]. М. И. Ситникова в диссертационном исследовании, посвященном проблеме самореализации преподавателя высшей школы, указывает на продуцирующую функцию (выступает как критерий качества жизни); развивающую (понимается как единство самореализации и саморазвития, при этом самореализация личности понимается как средство ее саморазвития, а саморазвитие – как средство самореализации); смысловую (обеспечивает образование личностных смыслов субъекта труда); идентификационную (обеспечивает идентичность

личности своей профессии, т. е. соответствие изменяющимся требованиям профессии); стабилизирующую (нацелена на достижение единства традиций и новаций в профессии, что делает возможным творческое развитие традиции) [20]. В. В. Байлук выделяет следующие функции профессиональной самореализации личности: ценностно-ориентационную, познавательную, технологическую (производственную), самоуправления, правовую, духовно-нравственную, эстетическую, валеологическую, развивающую, воспитательную, экономическую и гедонистическую [2].

Основные функции самореализации личности могут быть поняты, исходя из учета специфики ее жизнедеятельности, многообразия отношений и общения, возможностей ее развития (см. таблицу).

Структура выделенных нами функций проявляется в их соподчинении. Проявление самореализации личности зависит от содержания жизнедеятельности, определяющей доминирование той или иной функции. В процессе жизненного целеполагания исходной, ведущей становится ценностно-смысловая функция самореализации (она характеризует условия самореализации); определение направленности цели опосредуется реализацией познавательной, самоидентификационной, управленческой и коммуникативной функций. Остальные три функции являются качественными показателями самореализации личности. В целом взаимообусловленность функций отражает роль составляющих процесса. Прежде всего это самопознание – формирование и становление выраженного и направленного интереса на познание своего внутреннего мира. В процессе самопознания происходит осознание личностных свойств, личностной значимости, определяются смыслы собственной жизнедеятельности, которые впоследствии трансформируются в личностные ценности. Этот же компонент (самопознание) обеспечивает в единстве с другим компонентом (самопониманием, самоактуализацией) идентификационную функцию, поскольку определяет формирование и становление у личности стремления быть самой собой, строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, своими ценностными ориентациями. Тот же компонент (самопонимание, самоактуализация) обеспечивает в единстве с самоуправлением

реализацию валеологической, развивающей и воспитательной функций. Самоуправление предполагает осознание себя и отношение к себе через предъявление своего конкретного «Я» другим людям (коммуникативная функция), для которых оно выступает в качестве объекта, и организацию своей жизнедеятельности на основе собственных ценностных ориентаций согласно выработанной самореализационной стратегии. Это деятельностная составляющая самореализации, которая непосредственно осуществляется через деятельность личности, но, когда эта деятельность сопряжена с самопониманием, т. е. с осмысленной деятельностью, она обеспечивает здоровьесбережение, саморазвитие и самовоспитание личности и приносит ей максимальное удовлетворение от жизнедеятельности.

Функции самореализации личности

Функция	Сущность	Чрезмерное развитие функции	Неразвитость функции
Ценностно-смысловая	Определение человеком для себя ценностей, выработка личностных смыслов, которые будут выступать движущими силами в его жизнедеятельности, обуславливать цели, мотивы, выбор средств и условий жизнедеятельности, отношения в социуме	Личность «теряется в жизни», предпочитает действовать только под чьим-либо руководством, не проявляя никакой самостоятельности	Личность не в состоянии соотнести свои ценности с реальными возможностями, которые не соответствуют ее потенциалу, и в результате теряется интерес к жизни, личность становится безучастной ко всему происходящему
Познавательная	Познание себя как субъекта жизнедеятельности ценностных установок	Интроспекция личности, ее повышенная самокритичность и утомляемость, как следствие, потеря продуктивности в жизнедеятельности	Невежество, неграмотность и незнание себя, нежелание это преодолеть, как следствие, отчуждение личности от самой себя через отчуждение от культуры
Самоидентификация	Стремление человека быть самим собой, быть личностью, быть самостоятельным, строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, вырабатывать собственную стратегию самореализации	Непродуктивная самореализация, деструктивное развитие личности, разрушение порядка и в обществе, и в природе, и в собственной жизни человека	Бездумное следование разного рода мнениям, советам, рекомендациям, опыту других, становление на путь приспособленчества, обезличивания, измены самому себе
Самоуправления	Сознательное регулирование своей жизнедеятельности на основе ценностных ориентаций и выработанной траекторией самореализации	Эгоцентрическая направленность личности	Отсутствие личностной обусловленности и направленности самореализации, значительная степень зависимости от внешнего регулирования, разрушительно влияющая на личность, порождая конформизм, ограниченность, пассивность и безответственность
Коммуникативная	Потребность понимать окружающих, взаимодействовать с ними для достижения взаимопонимания и принятия на этой основе конструктивных решений, повышающих успешность самореализации	Отсутствие взаимопонимания и взаимодействия между личностью и социумом, что делает невозможной реализацию смыслов жизнедеятельности личности	Замкнутость человека, безразличие к себе и окружающим
Здоровьесберегающая (валеологическая)	Поддержание, сохранение и укрепление собственного здоровья	Личность чувствует себя уверенно только в здоровьесберегающей деятельности, а все остальное для нее перестает существовать	Стресс, профессиональная деформация, выгорание и усталость

Окончание таблицы

Развивающая	Стремление человека осознанно и творчески преобразовывать себя и окружающий мир	Излишняя самодостаточность личности, невосприимчивость к мнению окружающих, завышенная самооценка	Несостоятельность, неуверенность, неопределенность в жизни, слабые знания, неспособность реализовать в профессии
Воспитательная	Постоянное самовоспитание, нацеленное на формирование новых терминальных, инструментальных (умений и навыков) и характерологических качеств, на поддержание и совершенствование существующих качеств и на свое перевоспитание, выражающееся в преодолении устаревших и отрицательных качеств	Утомляемость, потеря интереса к деятельности	Угасание стремления дать оценку своим поступкам, появление неуверенности, пессимизма, депрессии

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базаева, Ф. У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии / Ф. У. Базаева // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 4. – С. 143–144.
2. Байлук, В. В. Функции профессиональной самореализации личности / В. В. Байлук // Пед. образование в России. – 2014. – № 11. – С. 6–15.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
4. Виненко, В. Г. Последипломное образование педагога в свете постнеклассической науки / В. Г. Виненко // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 73–79.
5. Кант, И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант ; под общ. ред. В. Ф. Асмуса. – Т. 3. – Критика чистого разума. – М. : Мысль, 1964. – 799 с.
6. Конфуций. Изречения / Конфуций. – М. : Педагогика, 1994. – 254 с.
7. Кудинов, С. И. Самореализация как системное психологическое образование [Электронный ресурс] / С. И. Кудинов // Образование. – 2007. – №16 (161). – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Enviro/ WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=artic.> – Дата доступа: 15.08.2017.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Леонтьев, А. Н. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
10. Лютер, М. О свободе христианина / М. Лютер. – Уфа : ARC, 2013. – 728 с.
11. Маркс, К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956. – 700 с.
12. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
13. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра. К генеалогии морали. Рождение трагедии, или Эллинство и пессимизм : сб. / Ф. Ницше ; пер. с нем. – Минск : Попурри, 2001. – 829 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
15. Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле ; пер. Н. М. Любимова. – М. : Худ. лит., 1973. – 583 с.

16. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 106–109.
17. Свидерская, С. П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности / С. П. Свидерская // Пед. науки. – 2016. – № 4. – С. 46–65.
18. Сергейко, С. А. Профессиональная самореализация молодого педагога : моногр. / С. А. Сергейко. – Гродно : Гродн. обл. ин-т развития образования, 2017. – 196 с.
19. Сергейко, С. А. Самореализация педагога: личностный смысл и направленность / С. А. Сергейко // Психолого-педагогічні проблеми школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини – Вып. 39. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 32–38.
20. Ситникова, М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.08 / М. И. Ситникова. – Белгород, 2008. – 406 с.
21. Фейербах, Л. Избранные философские произведения : в 2 т. / Л. Фейербах. – М. : Мысль, 1955. – Т. 1. – 634 с.
22. Философия Бердяева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-21067.html>. – Дата доступа: 15.12.2014.

Материал поступил в редколлегию 06.10.2021.

S. A. SERGEYKO,
Rector, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Grodno Regional Institute
for the Development of Education», Grodno, Belarus

TRANSFORMATION OF THE IDEA OF SELF-REALIZATION OF
THE PERSONALITY: HISTORICAL AND MODERN
APPROACHES AND MODELS

Summary

The concept of personality self-realization in the historical retrospective presented different models corresponding to the ideological, political, economic and cultural characteristics of different historical periods. To understand the modern model of personality self-realization, it is important to trace the transformation of the studied concept in different historical periods of time, including the present, reveal the essence and identify the functions of personality self-realization at the present stage.

Keywords: personality self-realization, self-realization theories, personality self-realization model, self-realization functions, personal strategy.

УДК 159.9

Н. В. СМІРНОВА,

заведуючы кафедрой псіхалогіі,
кандыдат псіхалогічных навук, доцэнт

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

С. С. ЛАДЫСЮК,

старшы прафесар кафедры псіхалогіі

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

О. В. ШАПОВАЛОВА,

старшы прафесар кафедры псіхалогіі

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

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ

В статье представлена модель деятельности педагога-психолога по организации психологического сопровождения процесса адаптации к школьному обучению первоклассников. Раскрываются основные направления работы педагога-психолога.

Ключевые слова: деятельность педагога-психолога, адаптация к школьному обучению в школе, психологическое сопровождение.

Поступление в школу является одним из переломных моментов в жизни каждого ребенка. Начало школьного обучения кардинальным образом меняет весь его образ жизни и характеризуется полным изменением условий жизни и деятельности, социального окружения, приобретением нового социального статуса, новых контактов и отношений, обязанностей и требований. Свойственные дошкольникам беспечность, беззаботность, погруженность в игру сменяются жизнью, наполненной множеством требований, обязанностей и ограничений: теперь ребенок должен каждый день ходить в школу, систематически и напряженно трудиться, соблюдать режим дня, подчиняться разнообразным нормам и правилам школьной жизни, выполнять требования учителя, заниматься на

уроке тем, что определено школьной программой, прилежно выполнять домашние задания, добиваться хороших результатов в учебной работе и т. д. Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника (ученика). Основной линией его развития становятся: нормативность, усвоение норм учения, познания, общения, социально приемлемого поведения [4; 7; 9 и др.].

Изменение привычных условий жизнедеятельности ребенка требует приспособления к ним – адаптации, предполагающей перестройку всех систем организма. Приход ребенка в школу связан с новой для него социальной ситуацией, что требует мобилизации адаптационных ресурсов. С приходом в школу появляется новый статус – статус ученика – и новый вид деятельности – учебная. От ребенка требуется:

принимать учебную задачу, которую учитель ставит перед классом как свою личную и выполнять ее, то есть личностно-мотивационное отношение к учению;

представлять содержание предстоящей деятельности и способов ее выполнения;

планировать, контролировать и оценивать собственную деятельность, а в перспективе – и деятельность одноклассников;

выстраивать деловые отношения с учителем, в которых на первый план выходит оценка роли ученика, а не обобщенная оценка личности ребенка;

устанавливать контакт со сверстниками, быть для них интересным, занять комфортное место в системе межличностных отношений;

соответствовать новым нормам поведения и требованиям, связанным со статусом ученика.

Описанная перестройка невозможна без физиологической, психологической и социальной (личностной) адаптации [1; 5; 8 и др.].

Таким образом, в условиях учреждения образования процесс адаптации можно рассматривать как процесс приспособления обучающихся к требованиям и условиям учебной деятельности, социальному окружению. При этом процесс адаптации предполагает, что первоклассник имеет возможность развиваться в соответству-

ощем темпе в зависимости от своих способностей и потребностей, становясь при этом субъектом образовательного процесса в школе.

Процесс адаптации первоклассников к школе требует значительного напряжения всех систем организма ребенка, прежде всего, потому, что школа с первых же дней ставит перед ним целый ряд задач, не связанных непосредственно с его опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. Ребенок сталкивается с новой для себя социальной ситуацией, с новым образовательным пространством. Эффективная адаптация в первом классе – одна из предпосылок успешной учебной деятельности. Это процесс, представляющий собой сложную систему мероприятий, направленных на овладение новыми формами деятельности, поведения, общения, связанный с изменением социального статуса младшего школьника. От того, как ребенок адаптируется к новой социально-педагогической ситуации развития, зависит успешность его учебной деятельности, сохранение его физического и психического здоровья.

Ход адаптации ребенка к обучению в школе зависит от особенностей его нервной системы, характера, уровня личностного развития и умения общаться со сверстниками. Значительное влияние на успешность адаптации имеет также поддержка и авторитет взрослого, ведь ребенок очень чувствителен и внимателен к тому, кто становится для него опорой. Поэтому весьма важно с первых дней пребывания ребенка в учреждении образования обеспечить качественное психологическое сопровождение адаптации первоклассников к новым условиям жизнедеятельности, к школьному обучению. Необходимость внимательного отношения к проблеме адаптации первоклассников и разработки модели психологического сопровождения становится в настоящее время актуальной в связи с участившимися случаями нарушений психического здоровья детей, ростом заболеваний нервно-психического характера и функциональных расстройств у детей 6–7 лет.

Процесс адаптации первоклассников к школе следует рассматривать как двухфакторную динамическую модель: с одной стороны, организм ребенка должен привыкнуть работать в новом режиме (физиологический фактор), с другой – ребенок должен принять новую для себя социальную роль (психологический фактор).

Рассматривая особенности *физиологической адаптации* первоклассников к школе, можно выделить несколько этапов: «*физиологическая буря*», или *период острой адаптации* (первые 2–3 недели) при поступлении в школу, когда в ответ на изменившиеся условия все системы организма ребенка отвечают бурной реакцией и значительным напряжением, ребенок переживает адаптационный стресс, в результате в сентябре многие первоклассники болеют; *период неустойчивого приспособления*, когда организм ребенка находит приемлемые и появляются близкие к оптимальным варианты реакций на новые условия и ситуацию; *период относительно устойчивого приспособления*, когда организм реагирует на нагрузки с меньшим напряжением, находит наиболее подходящие, адекватные новые нагрузки, варианты реагирования (на 5–6 неделе обучения показатели работоспособности постепенно начинают расти и становятся более устойчивыми, снижается напряжение основных жизнеобеспечивающих систем организма, однако по некоторым показателям эта фаза может затягиваться и до 9 недель) [3].

Продолжительность всех трех фаз физиологической адаптации – приблизительно 5–6 недель, из которых наиболее сложным является первый месяц. Адаптация в целом длится от двух до шести месяцев в зависимости от индивидуальных особенностей первоклассника. И хотя считается, что период острой физиологической адаптации организма к учебной нагрузке заканчивается на 5–6 неделе обучения, *весь первый год обучения можно считать периодом неустойчивой и напряженной регуляции всех систем организма.*

Кроме того, адаптация первоклассников – это процесс, также затрагивающий три важные сферы их жизни в школе: академическую, социальную и личностную [1; 5; 6; 10; 11 и др.].

Академическая адаптация характеризует степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т. д. Такое взаимное приспособление образовательной системы к ученику, а ученика к требованиям системы и входит в понятие «академическая адаптация». В качестве показателей адаптированности здесь могут выступать:

сформированность позиции школьника; принятие ребенком школьных правил. Это готовность к новым обязанностям, ответственности перед школой, учителем, классом, стремление к социально-нормированным формам поведения, к овладению социально значимыми знаниями и умениями.

Социальная адаптация. Налаживая отношения со взрослыми и сверстниками (как формальные, так и неформальные), первоклассник отбирает те образцы поведения, которые согласуются с имеющимися у него представлениями о мире и о себе, и пытается приспособить усвоенные правила к конкретной школьной ситуации. Критериями успешной социальной адаптации являются особенности поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем, успешность вхождения первоклассника в новую социальную группу, принятие ребенка одноклассниками, достаточное количество коммуникативных связей, умение решать межличностные проблемы и т. д.

Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др. В связи с этим внимание педагога-психолога должно акцентироваться не только на успеваемости и поведении ребенка, но и на изучении психологического здоровья первоклассников. В данном случае критерием личностной адаптации может выступать эмоциональное состояние ребенка в школе. В исследовании процесса школьной адаптации в данном случае значимость приобретает анализ эмоциональных состояний первоклассника.

Понимание хода адаптации важно для педагога-психолога при определении характера взаимодействия не только с ребенком, но и с учителем, законными представителями (далее – родителями). По мнению М. Битяновой [2], условно можно выделить два подхода к пониманию понятия адаптации как приспособления. Первый рассматривает человека в качестве объекта приспособления к условиям жизнедеятельности. При таком подходе приспособить ребенка к школе – значит приспособить его к функционированию: выполнение учебных и социальных требований, принятие на себя ролевых

обязательств ученика. Вполне естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном: формируются определенные установки, личностные качества, которые делают ребенка хорошим учеником – послушным, старательным, неконфликтным и т. д.

С точки зрения второго подхода, адаптировать ребенка к школе – значит приспособить его к развитию (наряду с функционированием). В этом случае ребенок чувствует себя в конкретной школьной среде автором своей жизни, у него сформированы психологические свойства и умения, позволяющие ему соответствовать требованиям и нормам, но что более важно – у него формируется способность развиваться в этой среде, реализовать свои способности и потребности, не вступая в противоречие с этой средой, а используя ее для своего развития, то есть школа и ребенок адаптируются друг к другу. Необходимо дать ребенку возможность актуализировать свой адаптационный потенциал, а не сформировать «выученную беспомощность». Педагог-психолог решает и узкую профессиональную задачу: формирует такой алгоритм взаимодействия, который будет соблюдаться в последующие годы обучения.

Легкость адаптации ребенка к обучению в школе, по результатам исследований Я. Л. Коломинского и Е. А. Панько [7], зависит от ряда факторов:

физической и физиологической готовности к обучению, т. е. состояния здоровья и созревания необходимых морфологических структур;

психологической готовности ребенка к школьному обучению, т. е. уровня развития познавательных процессов (а не запаса знаний) и наличие внутреннего плана действия; уровня мотивационного развития (внутренняя позиция школьника); уровня произвольности поведения (способность подчинять свои действия требованию);

опыта адаптации в дошкольном детстве;

особенностей нервной системы и уровня стрессоустойчивости; сформированности умения устанавливать контакты с окружающими;

рациональной организации учебных занятий и режима дня;

позиции учителя и выбранного им стиля общения с учениками: лично ориентированный учитель создает в классе атмосферу, благоприятную для совпадения индивидуальных потребностей детей с требованиями школы. Отношение учителя к ребенку – индикатор отношений к нему и его одноклассников;

благоприятного статуса в группе сверстников;
семейного благополучия.

Критериями благополучной адаптации детей к школе М. М. Безруких предлагает считать благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы [3].

На основании предлагаемых критериев успешной адаптации можно определить, как проходит период привыкания к новой школьной жизни и есть ли необходимость оказания дополнительной психолого-педагогической помощи ребенку.

1. Удовлетворенность ребенка процессом обучения. Ему нравится находиться в школе, он не испытывает неуверенности и страхов.

2. Насколько легко ребенок справляется с реализуемой образовательной программой.

3. Отсутствие перегрузок в жизни первоклассника. Высокий уровень его работоспособности.

4. Уверенность первоклассника в своих успехах.

5. Степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь после попыток выполнить задание самому.

6. Удовлетворенность межличностными отношениями с одноклассниками и учителем.

Исходя из критериев успешной адаптации первоклассников, можно выделить три уровня адаптации детей к школе: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе; требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко, глубоко и полно; решает сложные задачи; прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя; выполняет поручения без лишнего контроля; проявляет

большой интерес к самостоятельной работе; готовится ко всем урокам; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание образовательной программы; самостоятельно решает типовые задачи; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе, нередко жалобы на болезни; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно, самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Факторы, способствующие успешной адаптации первоклассника:

1. Возраст начала систематического обучения. Адаптация шестилетних детей к школе длится дольше – у них наблюдаются повышенное напряжение всех систем организма, более низкая и неустойчивая работоспособность.

2. Готовность ребенка к началу систематического обучения. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Готовность ребенка к школе определяется уровнем развития личности в интеллектуальном, мотивационном, коммуникативном и физическом отношениях. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению представляет собой структуру взаимосвязанных элементов: мотивационного (внутренняя позиция школьника), волевого (способность подчинять свои действия правилу), интеллектуального (наличие внутреннего пла-

на действия, сформированность знаковой функции сознания и т. д.). Также следует сказать, что высокие показатели психологической готовности, как правило, обеспечивают успешность адаптации ребенка к школе, однако не гарантируют, что в начальной школе у ребенка не возникнет проблем.

3. Содержание обучения и методика преподавания. Рациональная организация учебных занятий и режима дня существенно облегчает процесс адаптации детей к школе. При этом важно учитывать, что расписание учебных занятий, методы преподавания, содержание и насыщенность учебных программ, а также условия школьной среды должны соответствовать возрастным функциональным возможностям первоклассников. В известной степени облегчает адаптацию к школе предварительное пребывание детей в детском саду. Быстрее адаптируются дети, посещавшие до школы детский сад, а у тех, кто воспитывался дома, чаще наблюдались двигательная заторможенность, нежелательные изменения в характере общения со сверстниками.

4. Сформированная учебная мотивация. Большинство детей адаптируются к школе достаточно быстро, однако есть первоклассники, у которых этот процесс сильно затягивается, а у некоторых полноценной адаптации к школе на первом году обучения так и не происходит. Такие дети часто и долго болеют, причем болезни во многом носят психосоматический характер: эти дети составляют «группу риска» с точки зрения возникновения школьного невроза. Дети с затянутым процессом адаптации во всех отношениях нуждаются в особом внимании со стороны педагога-психолога.

К основным психолого-педагогическим условиям эффективности адаптации первоклассников в процессе обучения можно отнести:

1. Преобразование традиционной классно-урочной системы в систему организации личностно-ориентированного подхода.

2. Достижение педагогом соответствия характера педагогического воздействия и внутренних (субъективных) особенностей развития первоклассника.

3. Опора учебно-воспитательного воздействия педагога на «зону ближайшего развития» ребенка.

4. Ориентация на формирование у первоклассников мотива достижения успеха.

5. Положительное воздействие педагога и других субъектов образования на эмоциональную сферу первоклассников.

6. Формирование положительного самоотношения, уверенности в себе у первоклассников.

7. Наличие психолого-педагогической компетентности в деятельности педагога.

Именно поэтому весьма важно с первых дней пребывания ребенка в школе обеспечить качественное взаимодействие взрослых (учителя, родителей и педагога-психолога) для адаптации ребенка к новым условиям его жизнедеятельности. На основании выделенных критериев можно предложить **модель работы педагога-психолога по психологическому сопровождению процесса адаптации к обучению в школе обучающихся 1-х классов.**

Психологическое сопровождение можно рассматривать как особый вид помощи (или поддержки) ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей к школе должно осуществляться в форме совместной работы администрации учреждения образования, педагогов, педагога-психолога, семьи первоклассника.

Цель психологического сопровождения – создание благоприятных социально-психологических условий для успешной адаптации первоклассников в ситуации школьного обучения при взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Основными задачами являются:

развитие социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами;

формирование позитивной «Я-концепции», устойчивой самооценки и низкого уровня школьной тревожности;

формирование стрессоустойчивости, умения находить собственные ресурсы в трудной ситуации;

определение «группы риска» для предупреждения дезадаптации у первоклассников;

повышение психологической компетентности педагогов и родителей первоклассников;

предупреждение профессионального выгорания педагогов, формирование у них стрессоустойчивости.

Принципы реализации модели психологического сопровождения первоклассников по вопросам адаптации:

научность – использование научно обоснованных и апробированных в психологической практике технологий и методик;

системность – организация системы работы со всеми участниками образовательного процесса;

комплексность – совместная деятельность различных специалистов, всех участников образовательного процесса в решении задач сопровождения: классных руководителей, учителей, администрации, педагога-психолога, педагога социального, дефектолога и др.;

превентивность – обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;

открытость – последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнерства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников;

технологичность – использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе.

Участники (целевая группа): первоклассники, их родители, педагоги, работающие с первоклассниками. Ресурсным для педагога-психолога в рамках психологического сопровождения адаптации является педагог социальный учреждения образования, который может предоставить информацию об особенностях социальной ситуации развития первоклассника.

Таким образом, для оптимального течения адаптации первоклассников, принятия новых правил и новой социальной роли важным является сотрудничество педагога-психолога как с педагогическими работниками и администрацией, так и с родителями, которые объединяют свои усилия и обеспечивают ребенку защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в школе и дома.

Сроки и этапы психологического сопровождения и оказания психологической помощи обусловлены особенностями течения адаптации детей к обучению в школе. Согласно исследованиям

М. М. Безруких [3], половина детей (54 %) адаптируется в течение двух месяцев обучения, то есть примерно за тот же период, когда наиболее остро проявляется и физиологическая адаптация. Эти дети относительно быстро вливаются в новый коллектив, осваиваются в школе, находят новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестно и без явного напряжения выполняют поручения учителя. Иногда у них возникают трудности в контактах с детьми или в отношениях с учителем, потому что им еще трудно соблюдать все требования, правила поведения: хочется побегать или поговорить с товарищем, не дожидаясь звонка на перерыв и тому подобное. Но до конца октября проблемы этих детей, как правило, нивелируются, отношения нормализуются, ребенок вполне осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом – он становится учеником.

Вторая группа детей (30 %) переживает длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, реагируют на замечания учителя слезами, обидами. Как правило, у таких детей возникают трудности в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия их поведение становится соответствующим требованиям школы, учителя. И, наконец, еще одна группа детей (16 %) – дети, у которых адаптация связана со значительными трудностями, кроме того, они не усваивают учебную программу, у них фиксируются негативные формы поведения, яркое проявление негативных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, дети, родители: они мешают работать в классе, терроризируют одноклассников.

Таким образом, первое полугодие – этап первичной адаптации, который завершается выходом детей на доступный для них уровень функционирования в школьной среде. Это не значит, что достигнут оптимальный уровень и адаптация всех детей завершена успешно. В дальнейшем возможно выделение группы детей, чья учебная деятельность и поведение соответствуют ожидаемым стандартам, но это достигается за счет высоких психологических

затрат, что приводит к снижению самооценки, формированию школьной тревожности. Другая группа – дети, которые испытывают очевидные трудности в овладении компонентами учебной деятельности, знаниями или нормами поведения. В отношении этих групп детей во втором полугодии педагог-психолог работает с конкретными психологическими «мишенями» посредством индивидуальной и групповой форм коррекционно-развивающей работы, а не с адаптацией в целом.

Ожидаемые результаты психологического сопровождения:

- успешная адаптация первоклассников к новым условиям жизнедеятельности;
- сохранение физического, социального и психологического здоровья детей;
- повышение психологической компетентности педагогов, родителей.

Критерии эффективности деятельности по психологическому сопровождению процесса адаптации первоклассников к обучению в школе:

- снижение озабоченности и напряженности у всех участников образовательного процесса;
- овладение первоклассниками навыками учебной деятельности;
- статус ребенка в классе, товарищеские отношения с одноклассниками;
- положительное отношение к школе, посещение заведения без негативных переживаний;
- сформированность у первоклассников реальных представлений об особенностях обучения в школе.

Этапы работы педагога-психолога по психологическому сопровождению процесса адаптации первоклассников к обучению в школе:

1. Организационный этап (август–сентябрь)

1.1. Просветительская деятельность.

- Выступление на первом родительском собрании с целью ознакомления родителей с сущностью адаптации к школе, необхо-

димой помощью в процессе адаптации со стороны родителей, критериями затрудненной адаптации.

– Оформление памятки «Рекомендации родителям первоклассников».

1.2. Методическая деятельность.

– Помощь учителю в разработке и проведении (при необходимости) цикла психологических занятий в рамках учебного курса по программе «Введение в школьную жизнь» (возможные темы: «Я и мое имя», «Я – школьник/школьница», «Наш класс», «Мои друзья» и др.).

1.3. Диагностическая деятельность на этом этапе направлена на изучение особенностей течения адаптационного процесса у всех детей.

– Посещение уроков педагогом-психологом и наблюдение за детьми для оценки адаптации. В схему наблюдения включаются параметры затрудненной адаптации, тревожности.

– Анкетирование родителей (примером может быть уточненный опросник М. Битяновой).

– Включенное наблюдение учителя за классом по наиболее очевидным параметрам дезадаптации/тревожности проводится в течение месяца (например, можно использовать Шкалу тревожности Сирса или любую схему, включающую легко наблюдаемые поведенческие проявления).

– Диагностика детей проводится учителем во время рисования в рамках курса «Введение в школьную жизнь» любой методикой, выполнение которой детьми воспринимается как привычная деятельность, не вызывает стресса и дает информацию об эмоциональном состоянии ребенка (например, проективный тест «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л. П. Пономаренко)). Результаты диагностического обследования обрабатывает педагог-психолог и вносит их в сводную таблицу класса.

1.4. Консультативная деятельность осуществляется в связи с конкретными запросами родителей и педагогов.

Таким образом, на первом, организационном, этапе адаптации ребенка к школе доминирует модель педагогического сопровождения ребенка, и большая часть сопровождения ребенка на данном этапе должна проводиться педагогами. Участие педагога-

психолога носит более пассивный характер, он работает по запросу педагогов или родителей.

2. Аналитический этап (октябрь)

2.1. Коррекционная деятельность. Эпизодическая индивидуальная или парная помощь учащимся оказывается при проявлениях дисфункциональных состояний (тревоги, агрессии, страха, стресса) средствами психогимнастики, арт-терапии, сказкотерапии. Педагог-психолог помогает стабилизировать эмоциональное состояние и актуализировать приемы самопомощи при стрессе, которые ребенок использовал в дошкольном возрасте, и расширить их арсенал.

2.2. Диагностическая деятельность на втором этапе предполагает углубленную диагностику детей, испытывающих затруднения в адаптации для выявления причин трудностей. Работа проводится индивидуально с каждым ребенком. Предпочтительно, по договоренности с учителем, это надо делать в течение 15–20 минут последнего урока.

При выборе диагностических процедур важно не усиливать адаптационный стресс ребенка и при этом получить максимум возможной информации. Поэтому рекомендуется подбирать методики, не только соответствующие цели диагностики, но и экономичные с позиции затраты времени и сил ребенка; интересные для ребенка (содержанием или процедурой); обладающие «психотерапевтическим» эффектом.

1. Для проверки гипотезы о несформированности личностно-мотивационного отношения к учению необходимо выявить особенности мотивации, ведущие мотивы и сформированность мотивов учения. Примером адекватной методики может быть методика «Учебная мотивация» (М. Гинзбург).

2. Для выявления эмоционального отношения ребенка к школе, наличия отрицательных эмоций, дискомфорта, страха, которые переживает ребенок в разных учебных ситуациях, как провокаторов дезадаптации необходимо выявить формирующуюся школьную тревожность. Примером соответствующей методики является проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. Прихожан).

3. Экспертная оценка учителем наблюдаемых затруднений с помощью «Карты адаптации первоклассника» М. Битяновой поможет выявить проблемы в отношении к учебной деятельности, коммуникации, физическом состоянии. Важно понимать, что причиной дезадаптации может быть интеллектуальная неготовность к школе. Это самостоятельная проблема, требующая сотрудничества учителя с другими специалистами.

4. Педагог-психолог присутствует на уроках и наблюдает за проблемными детьми, опираясь на опросник Л. Ковалевой с целью выявления фактора (или группы факторов), лежащего в основе дезадаптации ребенка. Можно этот же опросник использовать и учителю (вместо Карты адаптации первоклассника М. Битяновой) и сопоставить полученные результаты.

3. Основной этап (ноябрь-март)

3.1. Методическая деятельность.

– Участие в работе психолого-педагогического консилиума «О прохождении адаптации первоклассников к обучению в школе» (целесообразно проводить в период зимних каникул).

– Методическая помощь каждому учителю в построении образовательного процесса в соответствии с особенностями и возможностями школьников данного класса и типологическими особенностями учителя.

3.2. Консультативная деятельность.

– Проведение групповых консультаций педагогов по выработке единого подхода к отдельным категориям детей (дети с признаками гиперактивности, застенчивые дети, дети с признаками одаренности).

– Индивидуальные консультации родителей с целью выработки единой стратегии помощи детям, трудно адаптирующимся к школе.

3.3. Коррекционно-развивающая деятельность включает составление (выбор) программы коррекционно-развивающей работы для детей с затрудненной адаптацией, формирование коррекционных групп и организацию коррекционно-развивающих занятий. Содержание коррекционно-развивающей работы на этом этапе предполагает: обучение эмоционально-волевому регулированию, помощь в принятии позиции школьника, формирование коммуни-

кативных навыков, формирование навыков сотрудничества с одноклассниками и учителем, развитие личности (самосознание, самооценка и уровень притязаний).

4. Контрольно-рефлексивный этап (апрель–май)

4.1. Диагностическая деятельность.

Заключительный этап: повторное психологическое обследование выполняется в апреле–мае первого года обучения ребенка и касается только детей с затрудненной адаптацией. Важно помнить, что оценка процесса адаптации участников коррекционно-развивающих занятий осуществляется по тем же методикам, по которым делалось заключение о необходимости оказания психологической помощи и проведения коррекционных мероприятий.

4.2. Аналитическая деятельность на данном этапе предполагает проведение сравнительного анализа первого и второго обследований, на основании которых определяется степень эффективности проведенной педагогами и педагогом-психологом работы с детьми. Также определяется группа первоклассников, требующих дальнейшей психологической помощи, и содержание этой помощи.

Таким образом, в рамках предложенной модели психологического сопровождения первоклассников по вопросам адаптации можно выделить следующие направления деятельности педагога-психолога: психологическая профилактика и просвещение, психолого-педагогическая диагностика, психологическое консультирование, психокоррекционная деятельность, методическая работа, аналитическая деятельность. Следует заключить, что организация деятельности педагога-психолога в соответствии с данной моделью будет способствовать профилактике школьной дезадаптации первоклассников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская, Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э. М. Александровская. – М., 2008. – 153 с.
2. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – Минск, 2007. – 145 с.
3. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

4. Божович, Л. М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М., 2008. – 267 с.
5. Гуткина, И. И. Психологическая готовность к школе / И. И. Гуткина. – М. : Акад. проект, 2000. – 184 с.
6. Диагностика психологической готовности ребенка к школе / под ред. Н. Я. Кушнир. – Минск, 2001. – 281 с.
7. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М., 2008. – 265 с.
8. Коробкина, С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы). Система работы с детьми / С. А. Коробкина. – М. : Учитель, 2021. – 261 с.
9. Медведская, Е. И. Психолого-педагогические трудности обучения первоклассников / Е. И. Медведская // Пачатковая школа. – 2018. – № 8. – С. 56–61.
10. Тиринова, О. И. Слагаемые успешной адаптации / О. И. Тиринова // Пачатковая школа. – 2010. – № 8. – С. 45–48.
11. Чиникайло, С. И. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников / С. И. Чиникайло. – Минск : БГМУ, 2005. – 56 с.

Материал поступил в редколлегию 29.07.2021.

N. V. SMIRNOVA,

Head of the Department of Psychology, Ph. D in Psychology,
Associate Professor

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

S. S. LADYSIUK,

Senior Lecturer of the Department of Psychology

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

V. U. SHAPAVALAVA,

Senior Lecturer of the Department of Psychology

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

ORGANIZATION MODEL OF PSYCHOLOGISTS ON
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ADAPTATION
OF FIRSTGRADERS TO LEARNING

Summary

The article presents a model of the activity of an educational psychologist in organizing psychological support for the process of adaptation to schooling of first graders. The main directions of the work of an educational psychologist are revealed.

Keywords: activity of an educational psychologist, adaptation to schooling, psychological support.

УДК 159.9

Н. В. СМІРНОВА,
заведуючы кафедрой псіхалогіі,
кандыдат псіхалогічных навук, дацэнт
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

Е. А. ОСИПОВА,
старшы прапедаватэль кафедры псіхалогіі
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

М. В. ЧАЙКОВСКАЯ,
старшы прапедаватэль кафедры псіхалогіі
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье представлена модель организации деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению процесса адаптации к обучению в средней школе учащихся 5-х классов. Раскрываются основные направления работы педагога-психолога.

Ключевые слова: деятельность педагога-психолога, адаптация к обучению в средней школе, психологическое сопровождение.

Школу часта называюць сацыяльным мірам рэбенка і маленькай мадэлю агульнага грамадства. В школе ребенок апробирует и наблюдает различные модели поведения, вступает в коммуникации со сверстниками и взрослыми, разрешает конфликты, готовится к тому, чтобы быть полноценным членом общества. На основании получаемых мнений окружающих и собственных выводов формирует представление о себе, складывается самооценка, формируется мировоззрение. В процессе школьного обучения ребенок учится быть организатором и подчиненным, быть членом коллектива, соблюдать режимные требования и проявлять инициативу, отстаивать

свое мнение. Именно в это время у каждого ребенка чаще всего складывается уникальный стиль поведения, который он будет демонстрировать в обществе.

Переход ребенка из начальной школы в среднюю – ответственный и важный период в жизни каждого школьника. Это обусловлено изменением учебной и социальной ситуации, которая ставит перед учеником качественно новые задачи по сравнению с начальной школой. Установлено, что переход к новому звену в средней школе сопровождается переживанием учениками школьной тревожности, доминированием целого ряда эмоций: интерес, гнев, страх, печаль, стыд, отвращение, что особенно проявляется в ситуациях стресса, вызванного необходимостью демонстрировать свои умения, проверкой их знаний, общением с новыми учителями [6; 8]. Новые условия обучения сказываются на особенностях рефлексии учеников, уровень которой в течение их обучения в 5-м классе не повышается. В общении с учителями возникают конфликты.

Возраст детей пятого класса можно назвать переходным – от младшего школьного к младшему подростковому. Психологически возраст 10–11 лет связан с постепенным обретением *чувства взрослости* – главного личностного новообразования младшего подростка. Важнейшим содержанием психического развития подростков становится *развитие самосознания*, возникает интерес к собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. В развитии познания окружающей действительности наступает период, когда объектом глубокого изучения становится человек, его внутренний мир. Интерес к себе, к собственной психической жизни и к качествам своей личности рождает потребность сравнивать себя с другими, оценить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. На основании развивающихся рефлексивных способностей формируется самооценка. Происходит постепенная *смена ведущей деятельности с учебной* на деятельность общения при постепенном снижении мотивации учения. Пятиклассники начинают менее добросовестно относиться к учебе, их учебная активность, уровень усвоения знаний, успеваемость в начале учебного года несколько снижается, но впоследствии постепенно восстанавливается. В то же время учебная мотивация младших подростков имеет тенденцию к снижению в течение их

обучения в 5-м классе. Умственная активность подростков высока, но способности будут развиваться только в деятельности, вызывающей положительные эмоции; успех (или неуспех) существенно влияет на мотивацию учения. Оценки играют важную роль в этом: высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия подростка. В противоположном случае неизбежен внутренний дискомфорт и даже конфликт. В подростковом возрасте происходит *изменение характера познавательной деятельности*: подросток становится способным к более сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений, формируется способность самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать относительно глубокие выводы и обобщения, развивается способность к абстрактному мышлению, происходит интенсивное развитие произвольной памяти, возрастание умения логически обрабатывать материал для запоминания, внимание становится более организованным [3; 9; 10].

Характерная особенность подросткового возраста – *половое созревание организма*, которое связано с изменениями в жизни ребенка: нарушает внутреннее равновесие, вносит новые переживания, влияет на взаимоотношения мальчиков и девочек. Учитывая при этом рассогласование темпов роста и развития различных функциональных систем организма, можно понять и крайнюю эмоциональную нестабильность подростков. В связи с тем, что внутренние силы организма направлены на физиологическое развитие, несколько снижаются интеллектуальные возможности ребенка, что может вести к снижению успеваемости [2].

Таким образом, на этапе перехода в среднюю школу ребенка сопровождают не только внешние, но и внутренние изменения. В процессе обучения в школе ребенок неоднократно переживает сложные ситуации и кризисные периоды, в ходе преодоления которых он вырабатывает новые социальные навыки. Переход в пятый класс – это довольно сложный этап в личностном и эмоциональном взрослении ребенка. Это этап изменений, затрагивающий не только личностные особенности ребенка, но и все его психические функции и состояния. Многие поведенческие, эмоциональные способности, мотивационные и когнитивные проявления стано-

вятся естественным результатом развития в данном возрастном периоде, а не признаком дезадаптации. Поэтому обеспечение успешной адаптации ребенка к системе обучения в среднем звене способствует перспективности дальнейшего его личностного развития.

Начало обучения в пятом классе традиционно определяется как период адаптации учеников к новым условиям обучения, так как складывается *новая социальная ситуация* – происходит довольно резкое изменение условий обучения.

К объективным изменениям в организации образовательного процесса относятся новые формы организации учебной деятельности в средних классах:

1) сам факт перехода в среднюю школу, который выдвигает новые требования к ученикам, что подчеркивается учителями и родителями;

2) проведение уроков разными учителями (отсюда несогласованность, разнообразие и качественное усложнение требований со стороны учителей; отсутствие учета возрастных и индивидуальных особенностей участников образовательного процесса);

3) «кабинетная» система обучения;

4) увеличение учебной нагрузки (появление новых дисциплин, другой уровень преподавания материала (более теоретический), что требует нового типа мышления, увеличение количества уроков, ускорение интенсивности, внутреннего темпа урока, расширение объема учебной информации);

5) новые одноклассники (в случае если ребенок сменил школу или в класс пришли новые учащиеся).

Кроме того, обучаясь в начальных классах, ребенок преимущественно контактировал с одним учителем, который хорошо знал его сильные и слабые стороны, учитывал индивидуальные особенности – например, особый темп деятельности, тревогу, связанную с ответом у доски, условия его жизнедеятельности и т. д. В пятом классе ученик сталкивается с учителями, которые его не знают, он оказывается в ситуации множественности требований, часто противоречивых, ведь учителя различаются в своей педагогической деятельности – по особенностям организации урока, стилю общения, темпу речи, требованиям. При этом практически каждый учитель средней школы считает, что в пятый класс ребенок пришел со

сформированной способностью самостоятельно работать и на уроке, и дома, находить дополнительную литературу. И если пятиклассник научится учитывать эти требования, соотносить их, преодолевать связанные с этим трудности, то овладеет умением, необходимым для взрослой жизни.

Именно поэтому можно говорить, что при переходе в пятый класс учащиеся проходят школьную адаптацию – процесс приспособления организма школьников к новым социальным условиям жизнедеятельности. Данный процесс длительный и имеет физиологические, психологические и социальные аспекты.

Различные аспекты проблемы адаптации были предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых (Ф. Александер, Г. Балл, Г. Бенедикт, Дж. Даллард, С. Максименко, М. Мид, Н. Миллер, В. Оржеховский, Р. Сирс, Т. Френч и др.), однако до сих пор весьма неоднозначно определяются критерии измерения уровней адаптации, условия и психологические механизмы ускорения данного процесса на разных возрастных этапах и в различных сферах жизнедеятельности человека, недостаточно выяснены внешние и внутренние факторы адаптации, а также вопросы о том, как влияют индивидуально-психологические и личностные характеристики субъекта, особенности его адаптации к новым условиям обучения [1; 5; 6].

Школьная адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу рассматривается как процесс взаимодействия личности пятиклассника и образовательной среды средней школы к новым условиям, содержанию и форме обучения, в результате чего устанавливается оптимальное соотношение, с одной стороны, возможностей, склонностей, интересов, знаний, умений и навыков ребенка, полученных на предыдущих этапах обучения, воспитания и развития, с другой стороны, условий образовательной системы. Обычно процесс адаптации в младшем подростковом возрасте длится от шести до восьми недель. На этом этапе учащиеся могут демонстрировать расторможенность в поведении, эмоциональную нестабильность, замкнутость, демонстративность, негативизм и т. п.

Качественная характеристика изменений у младших подростков в процессе адаптации к условиям обучения в средней школе представлены в работе А. А. Дзюбенко, чьи результаты показыва-

ют, что сами учащиеся 5-х классов считают, что в пятом классе для них стало свойственно: появление чувства тревоги, напряжения – 38 %; появление чувства взрослости – 31 %; изменений не произошло – 19 %; завышение требований родителей – 18 %; изменения в отношениях со сверстниками – 17 %; потеря интереса к учебе – 12 %; появление конфликтов с учителями – 11 %; ухудшение самочувствия – 11 %. По данным исследования С. М. Дмитриевой, «психологическими особенностями адаптации пятиклассников к обучению в средней школе является повышенный уровень школьной тревожности; недостаточная учебная мотивация; несформированность адекватной самооценки» [4; 6; 8]. У большинства детей подобные проявления исчезают, как правило, через 2–4 недели после начала учебы в пятом классе. Однако есть дети, у которых процесс адаптации затягивается на 2–3 месяца и даже больше.

Признаками успешной адаптации считают: пребывание в спокойном, уравновешенном состоянии; сдержанность, внимательность на уроках; удовлетворенность ребенка процессом обучения, преобладающее положительное отношение школьника к процессу учения, положительное оценивание своих действий, результатов собственных усилий; готовность к выполнению требований учителей без предварительного поощрения, адекватное восприятие оценок учителя; легкость и успешность усвоения программного материала, отсутствие серьезных трудностей в усвоении учебного материала; активность, внимательность во время учебной деятельности, сдержанность на уроках; достаточная самостоятельность ребенка при выполнении учебных заданий, обращение за помощью к взрослому только после попыток выполнить задание самостоятельно; подвижность в перерывах; положительное оценивание учеником собственных действий и результатов прилагаемых усилий общения с одноклассниками и учащимися старших классов, удовлетворенность ребенка межличностными отношениями со взрослыми и одноклассниками.

С переходом в среднюю школу не все ученики легко адаптируются к новым условиям обучения. Низкий уровень адаптации в средней школе может быть связан как с объективными изменениями в организации образовательного процесса, так и с личностными характеристиками, свойственными младшему подростковому

возрасту [1; 5; 6; 9; 10]. Все это в совокупности может выступать причинами дезадаптации пятиклассников.

Выделяют критерии адаптации учащихся к образовательному процессу:

- 1) индивидуально-психологические (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты);
- 2) социально-психологические (социометрический статус, эмоциональная экспансивность);
- 3) учебные достижения (мотивация к обучению, успеваемость в учебе) [1; 6; 11].

Адаптация к образовательному процессу включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент заключается в ознакомлении детей и их родителей с особенностями организации образовательного процесса, спецификой и особенностями деятельности учреждения образования (режим, график занятий, критерии оценки и т. д.). Уровень адаптации по этому критерию заключается в том, насколько ребенок ознакомлен и выполняет нормы и правила поведения учреждения образования.

Эмоциональный компонент характеризуется: самооценкой волевых качеств, неадекватно завышенным или заниженным показателем самоуважения, самооценкой общей психической активности, личностной и ситуативной тревожности, доминированием эмоционально-отрицательных или нейтральных отношений при моделировании стратегий жизненной перспективы. Эмоциональный компонент адаптации к учебному заведению включает в себя общее эмоциональное состояние ребенка во время пребывания в учреждении образования.

Поведенческий компонент адаптации к обучению в поведенческой сфере состоит из следующих компонентов: социального поведения (соблюдение правил поведения в учреждении образования, соответствие общепринятым нормам и т. д.) и познавательной активности.

На основании выделенных особенностей возраста учащихся 5-х классов, понимания новой социальной ситуации развития и принципов прохождения процесса адаптации к обучению в среднем звене школы можно предложить **модель организации деятельно-**

сти педагога-психолога по психологическому сопровождению процесса адаптации пятиклассников к обучению в средней школе.

Основными целями сопровождения процесса адаптации являются содействие формированию эмоционального благополучия детей в классных коллективах, подготовка родителей и учителей к поддержке обучающихся и оказание психолого-педагогической помощи и поддержки дезадаптированным ученикам.

Главной задачей психологического сопровождения адаптационного процесса пятиклассников к условиям обучения в средней школе является не приспособление ребенка к ситуации обучения, а обеспечение дальнейшего поступательного развития учащегося и его психологическое благополучие. Успешность процесса адаптации достигается внедрением программ комплексного психолого-педагогического сопровождения этого процесса в сотрудничестве педагога-психолога, педагога социального, классного руководителя, учителей-предметников и родителей.

Работу педагога-психолога по адаптации пятиклассников к условиям обучения в средней школе необходимо начинать еще на этапе окончания учениками начальной школы. Педагог-психолог во втором полугодии (февраль–март) изучает психологическую готовность учащихся 4-х классов к обучению в 5-м классе. Непосредственно психологическое сопровождение процесса адаптации происходит в начале нового учебного года. Примерный алгоритм деятельности педагога-психолога в учреждении общего среднего образования по сопровождению процесса адаптации учащихся к обучению в средней школе может быть представлен следующим образом.

Примерный алгоритм деятельности педагога-психолога

Этап работы	Задачи психологической деятельности	Сроки реализации
Предварительный	• изучение психологической готовности учащихся 4-х классов к обучению в 5-м классе	февраль
	• подготовка к проведению и участие в психолого-педагогическом консилиуме по вопросу «Готовность выпускников начальной школы к дальнейшему обучению в средней школе»	март

Продолжение таблицы

	<ul style="list-style-type: none"> • проведение коррекционных и развивающих занятий с целью подготовки учащихся 4 класса к обучению в 5 классе; консультирование педагогов по вопросам обеспечения преемственности между начальной и средней звеньями обучения 	апрель
	<ul style="list-style-type: none"> • обобщение результатов работы по готовности учащихся 4 класса к обучению в средней школе и оформление соответствующих выводов для учета в дальнейшей работе 	май
Основной	<ul style="list-style-type: none"> • планирование, программирование, проектирование деятельности (составление и представление плана работы на учебный год); • оформление информационных материалов (стенды, папки) и материалов для выступлений на педагогическом совете, родительских собраниях; • подготовка диагностических материалов 	август
	<ul style="list-style-type: none"> • психологическое сопровождение адаптации учащихся к образовательному процессу (учащиеся 5-х классов); • осуществление просветительской, развивающей работы с учащимися, которые требуют внимания в адаптационный период (пятиклассники); • проведение консультаций для классных руководителей, учителей, родителей с целью обеспечения успешной адаптации учащихся к образовательному процессу 	сентябрь
	<ul style="list-style-type: none"> • психологическое сопровождение адаптации учащихся 5 класса к образовательному процессу; • подготовка к проведению и участие в психолого-педагогическом консилиуме по вопросу «Адаптация учащихся к условиям обучения в средней школе»; • составление аналитических справок по результатам проведенной диагностики; • осуществление просветительской, развивающей работы с учащимися, которые требуют внимания в адаптационный период (пятиклассники) 	октябрь
	<ul style="list-style-type: none"> • проведение профилактических мероприятий, направленных на ознакомление учащихся с нормами и правилами школьной жизни; • составление аналитической справки по результатам проведенной диагностики 	октябрь–ноябрь

Окончание таблицы

	<ul style="list-style-type: none"> • коррекционно-развивающая работа с учащимися, которые обнаружили низкий уровень адаптации к образовательному процессу в средней школе; • углубленная повторная диагностика учащихся с низким уровнем адаптации к образовательному процессу 	декабрь
Контрольно-рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> • проводится сравнительный анализ первого и второго обследования; • определяется степень эффективности процесса адаптации, корректируется план работы на следующий год 	декабрь–январь

При организации работы по психологическому сопровождению адаптации пятиклассников необходимо обращать внимание на работу с классным коллективом. Содержание работы классного руководителя и специалистов социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС) в классных коллективах по формированию эмоционального благополучия зависит от степени устойчивости состава класса. Если класс в полном или почти полном составе переходит из четвертого в пятый, то можно предположить, что особых сложностей в поддержании эмоционального климата не будет. Коллектив уже сформирован, обладает устойчивой структурой и системой взаимодействия.

Однако с первых дней обучения нужно планировать и проводить мероприятия, направленные на знакомство с классным руководителем и дальнейшее сплочение учеников в коллективе. И в этом основная роль принадлежит классному руководителю, главное при этом, чтобы педагогическое воздействие было «вторично», а подростковая инициатива – «первична». Задача учителя – найти в подростках данного конкретного коллектива скрытые возможности: их желания, потребности, интересы, способности – и воплотить их в социально значимую деятельность, а задача педагога-психолога – помочь в этом классному руководителю и учителям-предметникам [7; 11].

К задачам педагога-психолога в этом направлении относятся:

– проведение диагностики межличностных и межгрупповых отношений в классе;

– выявление детей, не имеющих устойчивых контактов примерно через одну-две недели после начала второй четверти (традиционно в этих целях используют метод социометрии; с помощью социометрии также можно судить о социально-психологической совместимости членов группы);

– планирование и проведение работ по выявлению причин дезадаптации и оказание учащимся психологической помощи в случае выявления детей, не имеющих устойчивых контактов, т. н. «изгоев».

Во вновь сформированных учебных коллективах специалистами СППС, в том числе педагогом-психологом, должен проводиться гораздо больший комплекс работ. Так, уже в начале первой четверти необходимо провести тренинговые занятия на углубленное знакомство детей друг с другом, психологические игры на сплочение. И также во второй четверти обязательно проведение социометрии. В целом, сопровождение адаптации пятиклассников во вновь созданных коллективах может напоминать (по этапам работы педагога-психолога) психологическое сопровождение процесса адаптации к первому классу.

Учителя средней школы часто проявляют неудовлетворенность готовностью учеников к обучению в среднем звене: отмечают, что дети «приносят» из начальной школы низкий уровень развития речи, не отвечающую требованиям средней школы способность к умозаключениям, слабое развитие навыков самостоятельной работы, стремление работать на низком уровне сложности и т. п. Родители меньше помогают своим детям, ссылаясь на их «взрослость». Педагоги средней школы отмечают также недостаточность своих собственных знаний о психологических особенностях детей на пороге отрочества, проблемы установления отношений в партнерском ключе. По мнению педагогов, адаптацию затрудняет также низкая согласованность между учителями-предметниками в отношении объема домашних заданий, учета сложности учебников и, самое главное, отсутствие, как правило, единства требований начальной и средней школы.

Все эти вопросы могут стать предметом обсуждения на консилиуме педагогов в начале учебного года. Педагогу-психологу целесообразно напомнить учителям-предметникам об особенностях младшего подросткового возраста, учителя начальной школы могут рассказать об отдельных учениках, имеющих особенности учебной деятельности, социальной ситуации развития ребенка, в т. ч. о детях, живущих в приемных семьях, имеющих хронические заболевания и т. п. С учителями-предметниками следует обсудить объемы домашних заданий, приемы поддержки детей, требующих особого педагогического внимания, а также способы взаимодействия друг с другом в сложных или конфликтных ситуациях и т. п.

Для родителей пятиклассников на родительских собраниях необходимо рассказывать о том, как правильно поддерживать детей в период адаптации, разработать и раздать методические рекомендации или листовки. Принимать участие в родительских чатах, оперативно отвечать в них на вопросы родителей.

Безусловно, существуют определенные риски и препятствия при реализации представленной модели. К ним можно отнести:

- неэффективное сотрудничество педагога-психолога и педагогических работников (классный руководитель, учителя-предметники, администрация);
- слабая преемственность между начальным и средним звеньями школы;
- игнорирование возрастных особенностей детей 10–11 лет;
- механическое перенесение методов обучения и форм взаимодействия со старшими школьниками на учеников 5-го класса.

Несмотря на проводимую профилактическую работу, после нормативного срока адаптации (2–3 месяца) можно выделить ряд отдельных учащихся, поведение которых может говорить о школьной дезадаптации. *Признаками дезадаптации у пятиклассников* являются:

- усталый внешний вид ребенка;
- скрытие эмоций, нежелание ребенка делиться своими впечатлениями о проведенном дне;
- стремление отвлечь взрослого от школьных событий, переключить внимание на другие темы;
- отказ или стойкое негативное отношение к посещению школы;

- резкое снижение успеваемости;
- нежелание выполнять домашние задания;
- отрицательные характеристики в адрес школы, учителей, одноклассников;
- недовольство по поводу отношений с одноклассниками;
- страх перед учителем/учителями;
- жалобы на те или иные события, связанные со школой;
- расстройства психофизиологического характера (тревожный сон, тяжелый подъем по утрам, частая головная боль, вялое состояние, хронически протекающая усталость), причем могут проявляться какие-то определенные расстройства либо весь комплекс этих расстройств;
- постоянные жалобы на плохое самочувствие.

Нарушение процесса адаптации ребенка к новым условиям обучения проявляется в дезадаптивном поведении, которое бывает двух типов:

- поведение агрессивного типа. Оно может проявляться как атака на препятствие, как агрессия, которая может быть направлена на самого себя или на окружающих (употребление ненормативной лексики, курение, побеги из дома и школы без разрешения, нарушение норм морали, поведения и др.)

- бегство от ситуации. При этом ребенок сосредоточивается на собственных переживаниях: самокопание, самообвинение; дети имеют тревожно-депрессивные проявления, пониженную способность к позитивной оценке своей деятельности и т. д.

Школьная дезадаптация пятиклассников может проявляться в виде интеллектуальной (низкий уровень развития мышления, несформированность познавательной мотивации, несформированность учебных умений и навыков), поведенческой (несоответствие поведения ребенка правовым и нравственным нормам: конфликтность, агрессивность, недисциплинированность, асоциальность), коммуникативной (затруднения в общении со сверстниками и взрослыми) и эмоциональной (тревожность и переживания по поводу посещения школы, страх перед учителем).

Оказание психологической помощи дезадаптированным школьникам начинается с выявления причин дезадаптации, т. е. сбора информации по результатам наблюдений учителей, изучение со-

циальной ситуации в семье, анализа развития ребенка и сбора анамнестических данных. Далее проводится психологическая диагностика, подбор батареи тестов составляется на основании предварительной гипотезы о причинах дезадаптации [4]. На основании полученных диагностических данных составляется программа коррекции, участниками которой, кроме ребенка, являются законные представители, педагоги, при необходимости врачи, специалисты центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. В процесс коррекции активно вовлекается коллектив класса через включение ребенка в активную совместную деятельность, специально для него организованные психологические занятия и игры.

Таким образом, представленная модель организации деятельности педагога-психолога в учреждениях общего среднего образования по адаптации учащихся 5-го класса к обучению в средней школе направлена на профилактику школьной дезадаптации при переходе учащихся из начального в среднее звено. При этом следует помнить, что при реализации и функционировании данной модели имеются определенные риски, которые могут прогнозироваться и устраняться на уровне учреждения образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская, Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э. М. Александровская. – М., 2008. – 153 с.
2. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Божович, Л. М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М., 2008. – 267 с.
4. Диагностика школьной дезадаптации : науч.-метод. пособие для учит. нач. кл. и шк. Психологов / под ред. С. А. Беличевой. – М. : Социальное здоровье России, 1993. – 110 с.
5. Дорожевец, Т. В. Изучение школьной дезадаптации / Т. В. Дорожевец. – Витебск, 2005. – 182 с.
6. Коробкина, С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы). Система работы с детьми / С. А. Коробкина. – М. : Учитель, 2021. – 261 с.
7. Крыжановская, Л. М. Методы психологической коррекции личности : учебник / Л. М. Крыжановская. – М. : Владос, 2015. – 239 с.

8. Кумарина, Г. Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения / Г. Ф. Кумарина // Соц. педагогика. – 2007. – № 3. – С. 79–88.
9. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : ООО АПРЕЛЬ Пресс, 2000. – 352 с.
10. Обухова, Л. В. Возрастная психология / Л. В. Обухова. – М., 2006. – 72 с.
11. Шваб, Е. Д. Психологическая профилактика и коррекционно-развивающие занятия / Е. Д. Шваб. – М. : Учитель, 2020. – 167 с.

Материал поступил в редколлегию 29.07.2021.

N. V. SMIRNOVA,

Head of the Department of Psychology, Ph. D in Psychology,
Associate Professor

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

A. A. OSIPAVA,

Senior Lecturer of the Department of Psychology

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

M. U. CHAIKOVSKAYA,

Senior Lecturer of the Department of Psychology

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

SUPPORT OF THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF 5th CLASSES PUPILS TO LEARNING IN SECONDARY SCHOOL: ORGANIZATION OF THE ACTIVITIES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Summary

The article presents a model of organizing the activities of an educational psychologist for psychological support of the process of educational adjustment in secondary school for 5th classes pupils. The main directions of the work of an educational psychologist are revealed.

Keywords: activity of an educational psychologist, educational adjustment in secondary school, psychological support.

УДК 159.923.2

А. А. СМЫК,

магістр псіхалагічных навук, аспірант

Государственное учреждения образования

«Академия последиломого образования», г. Минск, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ:

ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ

В статье рассматриваются подходы к сущности понятия профессионального самосознания. Основными подходами являются гуманистический, деятельностный гештальт-подход. Они раскрывают различные аспекты профессионального самосознания. Обзор литературы позволяет интегрировать основные характеристики профессионального самосознания и определить его как систему представлений о себе, развивающуюся во времени и заключающуюся в самоотношении и самопознании личности, формирующуюся под влиянием социальной среды в целях ее самоактуализации и профессионального становления.

Ключевые слова: самость, «образ я», самосознание, «я-концепция», профессиональная деятельность, профессиональное самосознание, профессиональная самоактуализация.

Актуальность данной статьи обусловлена потребностью современного рынка труда в высокоэффективных специалистах. Сегодня важным составляющим компонентом профессионального становления специалиста является профессиональное самосознание. Именно оно служит регулятивной функцией в трудовой деятельности. Соответственно качество и эффективность труда напрямую может коррелировать с уровнем сформированности профессионального самосознания.

Научная новизна статьи состоит в обобщении и систематизации информации о сущности понятия профессионального самосознания, в анализе и детализации его структуры и влиянии на профессиональную деятельность в целом.

Понятие сформированности профессионального самосознания следует рассматривать, опираясь на сущность, структуру, условия формирования и развития самосознания в целом. Анализируя литературные источники на предмет феноменологии самосознания, следует отметить, что зарубежные и отечественные авторы рас-

смастривают данное понятие с разных сторон. В зарубежной психологии самосознание раскрывается в рамках различных подходов (Дж. Ст. Милль, Ч. Перлз, В. Вундт), контексте изучения структуры личности (У. Джемс, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Роджерс, К. Хорни, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мэй, Ч. Кули, Г. Мид, Б. Бернс), механизмах формирования и содержания различных «я-образов» (К. Роджерс, С. Кули, Р. Бернс, Дж. Мид, Х. Кохут, Е. Зиглер, М. Розенберг).

Близким понятием к самосознанию является понятие «я-концепции». В связи с этим одна группа авторов рассматривает понятие «я-концепции» как родовое по отношению к понятию самосознания. Так, У. Джемс одним из первых ученых начал разрабатывать проблематику «я-концепции». В его работах понимание самосознания рассматривается с учетом социальных аспектов. Самосознание является двойственным – частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом; в нем надо различать две стороны, из которых одну он называет личностью, а другую – «я». А собственно личность в самом широком смысле подразделяет анализ на три части в отношении: ее составных элементов; чувств и эмоций, вызываемых ими (самооценка); поступков, вызываемых ими (забота о самом себе и самосохранение).

Следует отметить, что в структуре самосознания У. Джемс выделил две составляющие I (познающее «я») и Me (эмпирическое «я»). Автор отмечает, что Me включает в себя три компонента: материальное «я» – свое тело, одежда, собственность; социальное «я» – то, чем признают данного человека окружающие; духовное «я» – совокупность психических способностей и склонностей.

По мнению У. Джемса, сознание уподобляется непрерывному потоку, в котором каждый элемент связан со всеми другими элементами и одновременно отличается от них. Он выделяет четыре свойства сознания: каждое состояние сознания стремится быть частью личного сознания; в каждом личном сознании состояния постоянно сменяются; каждое личное сознание чувствуется как непрерывное; оно заинтересовано в некоторых частях своего объекта, а в других нет, все время принимает либо отвергает те или другие части, другими словами, выбирает среди них [1].

Другая группа авторов исходит из того, что самосознание является частью «я-концепции» и служит ее центральным компонентом. Р. Бернс понимает «я-концепцию» как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой. Описательную составляющую «я-концепции» он называет «образ я» или «картина я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называет самооценкой или принятием себя. «Я-концепция», в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развиваться в будущем [2].

Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать «я-концепцию» как совокупность установок, направленных на самого себя. В большинстве определений установки подчеркивают три главных элемента: убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки); эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая); соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая). Применительно к «я-концепции» эти три элемента установки можно конкретизировать следующим образом: «образ я» – представление индивида о самом себе; самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты «образа я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением; потенциальная поведенческая реакция, т. е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом я» и самооценкой [1].

Существует позиция, согласно которой понятия «самосознание» и «я-концепция» отождествляются. Так, А. А. Налчаджян формулирует свою теорию исходя из того, что, являясь центральной инстанцией личности, «я» обладает самосознанием или «я-концепцией». В свою очередь, «я-концепция» является общей структурой самосознания, принадлежащей «я». Она состоит из взаимосвязанных подструктур или относительно устойчивых «я-образов». Эти устойчивые «я-образы» получили в психологической литературе названия «актуальное я», «реальное я», «идеаль-

ное я». Личность проявляет свою активность в различных, преимущественно социальных ситуациях. Активность ее самосознания выражается в виде ситуативных «я-образов», которые окружают центральное «я» и его «я-концепцию». Эти динамические и в значительной мере осознанные «я-образы» являются актуально осознаваемыми частями «я-концепции», ее различных подструктур. Они входят в состав «потока психики» и нередко, в зависимости от быстроты изменения внешних ситуаций, быстро сменяют друг друга. Таким образом, психика человека в бодрствующем состоянии гибко реагирует на ситуативные изменения среды.

Следующий слой структуры личности составляют ее психические качества и свойства, ее черты и их комплексы, составляющие характер и отчасти также темперамент, способности и другое.

При расширенном понимании личности в ее структуру входят и некоторые принадлежащие ей элементы социально-культурной среды человека. Это такие элементы, без которых жизнедеятельность или невозможна, или же обедняется. Однако такие элементы могут считаться элементами личности только в том смысле, что на них проецированы установки и качества личности, если они являются усилителями органов или связаны с различными ее идентификациями и интроекциями. Центральное «я» личности через устойчивые подструктуры «я-концепции» управляет психическими процессами, регулирует их, направляет на познание себя и окружающего мира [1].

Таким образом, рассмотренные подходы отражают различную природу самосознания: как в структуре «я-концепции», так и являясь родовым по отношению к «я-концепции». Наиболее точным определением понятия самосознания является то, в котором «я-концепция» является центральным образованием самосознания, так как «я-концепция» – это устойчивое понятие самого себя, установки, направленные на самого себя. Самосознание, в свою очередь, включает в себя не только «образ я» и самовосприятие, но и личностные особенности, систему рефлексии, особенности переживания самого себя, а также представления субъекта о том, как он воспринят другими.

В отечественной психологии в определении самосознания также нет единого подхода. В. С. Мухина, А. Г. Спиркин, И. И. Чеснокова,

А. В. Кригер раскрывают понятие самосознания через его сущность и структуру. Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович обозначают основы развития и формирования самосознания. В.В. Столин, И. И. Чеснокова, А. Б. Орлов, И. С. Кон определяют уровневое строение самосознания. Кроме этого, отдельное внимание отечественные ученые И. И. Чеснокова, А. В. Захарова, Л. С. Выготский, С. Р. Пантिलеев, В. В. Столин уделяют природе, структуре и механизмам самооценки и самоотношения.

Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн подчеркивают, что самосознание является одним из этапов в развитии сознания личности в целом. Собственно самосознание в форме своего проявления онтогенетически возникает позже сознания. При этом сознание ориентировано на весь объективный мир, а самосознание – на личность, ее индивидуальность [3].

Отечественные психологи подходят к рассмотрению понятия самосознания с точки зрения ее структуры. Л. С. Выготский рассматривал самосознание как генетически более высокую форму сознания, как этап развития сознания, подготовленный развитием речи, произвольных движений и ростом самостоятельности [4]. В структуре самосознания он выделял следующие компоненты: накопление личностью знаний о себе; расширение и углубление этих знаний; осознание себя единым целым; дальнейшее развитие собственной индивидуальности; формирование и развитие моральных критериев самооценки; развитие индивидуальных особенностей самосознания [3]. Предложенный подход отражает особенности развития самосознания на различных этапах развития.

В данном направлении развивает свои идеи И. И. Чеснокова. Она также рассматривает самосознание в контексте временной перспективы. Автор определяет самосознание как сложный и многоуровневый процесс, индивидуальный во времени, который условно разделяет на два уровня [5]. Первый уровень проявляется через различные формы соотнесения самого себя с другими людьми. При таком познании себя человек, в большинстве своем, опирается на внешние моменты, включая себя в сравнительный контекст с другими. Основным внутренним приемом такого самопознания является самосвосприятие и самонаблюдение. Следует отметить,

что на стадии более или менее зрелого самопознания включается и самоанализ.

Таким образом, структура самосознания выступает как единство познания себя, самооценки и саморегуляции [6]. Для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, поэтому, как правило, исследователи при изучении профессионального самосознания опираются на изученные особенности, свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий.

В зарубежной психологии профессиональное самосознание рассматривается в рамках профессиональной самоактуализации. Сущность профессиональной самоактуализации раскрыта в работах К. Роджерса, Ф. Перлза, Э. Шострома, А. Маслоу.

Раскрывая сущность понятия «профессиональное самосознание», следует опираться на гуманистический подход в психологии, так как он наиболее полно отражает природу формирования самосознания. Отмечая особенности проявления профессионального самосознания, К. Роджерс считал, что личность обладает врожденной тенденцией к самоактуализации и стремление к ней проявляется в целенаправленном удовлетворении потребности в самоактуализации в ее жизненной реальности. Самоактуализация предполагает реализацию личностного потенциала и совершенствование человека. Важным моментом самоактуализации является принятие ответственности за свои действия. Высокий уровень самоактуализации, в том числе и профессиональной, способствует достижению творческой зрелости личности [7]. Это является важным условием исполнения психологом-консультантом собственной роли, нежели знания теории, техник и методов [8]. Именно высокий уровень профессиональной самоактуализации способствует эффективной деятельности профессионала.

В основе профессионального развития лежит саморазвитие как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности. Профессиональное развитие человека в трудовом процессе возможно лишь в том случае, если меняется самовосприятие и осознание им самого себя, происходит формирование ценностей, присущих самоактуализирующейся личности [9]. Данная позиция

подтверждается подходом А. Маслоу. Он исходит из утверждения об изначальном и спонтанном стремлении личности к самоактуализации, которую определяет желание стать всем, чем возможно. Это потребность в реализации своего потенциала. Однако эта потребность является высшей и возможна только после удовлетворения иных потребностей более низкого уровня – физиологических, потребности в безопасности, любви и уважении. Собственно, притязание на признание занимает промежуточное положение в иерархии, хотя и не последнее. Феномены самоактуализации и самореализации относятся к другому аспекту самосознания, нежели самоуважение, и ближе к самоосознанию себя как личности и субъекта деятельности [10]. Рассмотренные подходы о сущности понятия профессионального самосознания акцентируют внимание на том, что личность стремится к самоактуализации уже с рождения, однако это противоречит тому, что в самореализации и профессиональной самоактуализации важной составляющей является мотивационный фактор, а также влияние социального окружения, в котором и происходит профессиональное становление личности.

Одним из направлений, раскрывающих феноменологию понятия профессионального самосознания, является гештальт-подход. Авторы данного подхода подчеркивают значение доминирующей потребности организма в формировании и развитии профессионального самосознания. Так, Ф. Перлз рассматривает в своих работах сознание как развитие доминирующей потребности в фигуре переднего плана, организацию контакта с окружением для снижения напряжения. Какая именно потребность становится доминирующей, зависит от ее связи с потребностью организма в самосохранении, его потребностью в росте и реализации своего потенциала. Психологический рост, равно как и профессиональный, происходит при участии сознания. У нормального индивида ощущение, возбуждение, формирование гештальта и контакт сопровождаются или характеризуются осознанием [11]. Таким образом, нормальный организм функционирует как единое целое. Его поведение находится в полном согласии с собственными потребностями, а не с внешними требованиями или «долженствованиями». При этом вовлекается весь организм, все его части без исключения [12]. В связи с этим самосознание включает все потребности и функции организ-

ма. Таким образом, с точки зрения зарубежных авторов, в основе профессионального самосознания лежит стремление к самоактуализации и удовлетворению доминирующей потребности. Однако они не учитывают особенности влияния социальной среды, а также специфику осуществляемой профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание как часть личностного самосознания рассматривают такие отечественные авторы, как А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Деркач, О. В. Москаленко, И. В. Вачков, Б. Г. Парыгин, В. Г. Маралов, П. А. Шавир, В. Г. Каташев и другие.

Отметим, что вышеуказанные авторы при изучении профессионального самосознания предлагают свой подход, определяя его сущность. Подчеркивая взаимосвязь профессионального самосознания и «я-концепции», феноменологию данного понятия рассматривает Л. Б. Шнейдер. Она отмечает, что развитие профессионального самосознания происходит на основе соотнесения образа профессии с «я-концепцией», в результате чего начинают продуцироваться личностно значимые образы профессиональной составляющей «я-концепции», а эталоном, меркой развития профессионального самосознания является «прототип» как персонифицированный образ профессии [13]. Однако следует отметить, что в представленном подходе не отражено влияние деятельности на профессиональное становление личности. Данный пробел восполняют взгляды Т. Л. Мироновой и П. Л. Шавир. В исследовании Т. Л. Мироновой профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание через мотивы личности профессионала связано с реальной профессиональной деятельностью и сигнализирует о смысле «я-профессионала» [14]. П. Л. Шавир рассматривает профессиональное самосознание как избирательную деятельность самосознания личности, которая подчиняется задаче профессионального самоопределения; осознания себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Исключительный акцент автор делает на избирательности профессионального самосознания. Он подчеркивает критерий этой избирательности, который отличает профессио-

нальное самосознание от общего самосознания личности. Этим критерием является профессиональная деятельность и ее отдельные компоненты. При этом важно понимать, что не самосознание осуществляет эту деятельность, а субъектом избирательной деятельности остается личность, которая включена в профессиональную среду [15]. Таким образом, в представленных подходах отражена связь развития самосознания и деятельности в профессиональном становлении личности.

Кроме этого, следует отметить иной подход к определению понятия профессионального самосознания, в основе которого лежит социальный аспект. Б. Г. Парыгин отмечает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В таком определении подчеркивается социальный аспект, социальные рамки, которые осознаются субъектом и являются регулирующим механизмом в собственной деятельности. В такой интерпретации данное понятие выступает в большей степени как социологическое и социально-психологическое, которое характеризует отражение в сознании социальных взаимоотношений [16]. Но следует отметить, что в данном подходе при определении профессионального самосознания не учитывается компонент, связанный с активностью личности и основополагающей саморегулирующей функцией самосознания.

Наконец, многие отечественные авторы отмечают, что сущность профессионального самосознания может быть связана с его структурой, так как ее компоненты отражают основные процессы профессионального самосознания. Следует отметить взгляды В. С. Мерлина, который в структуре профессионального самосознания выделил следующие компоненты: сознание своей тождественности; сознание своего собственного «я» как активного, деятельного начала; осознание своих психических свойств и качеств; определенная система социально-нравственных самооценок [17]. Автор подчеркивает, что все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно [18].

В наиболее широком смысле сущность профессионального самосознания рассматривается в работах А. К. Марковой [19]. Она рассматривает анализируется самосознание как комплекс струк-

турных компонентов, которые включают в себя: осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким вымышленным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; оценка своих отдельных сторон – понимание себя, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается на профессиональную самооценку.

Л. М. Маркова предлагает рассматривать каждый компонент профессионального самосознания двояко: с точки зрения динамической и с точки зрения результативной. В структуре профессионального самосознания личности выделяет следующие подструктуры: когнитивную, аффективную, поведенческую. Когнитивная подструктура заключается в осознании человеком себя в системе профессиональной деятельности, а также в системе детерминированных этой деятельностью отношений в системе его личностного развития. В аффективно-оценочном отношении к себе следует различать оценку человеком своих сегодняшних возможностей, вчерашних и будущих достижений, а также оценку того, что думают о нем другие. Поведенческий компонент профессионального самосознания включает в себя способность действовать на основе знаний о себе и отношений к себе. Его основным механизмом является удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью [20]. Таким образом, выявленные компоненты профессионального самосознания взаимосвязаны между собой и реализуются в двух планах. В объективном плане их показателем выступает профессиональное мастерство, в субъективном – «я-концепция» [21]. На профессиональное мастерство как целостное образование воздействуют внешние и внутренние условия, в результате чего изменяется «я-концепция». И наоборот, изменяющаяся «я-концепция» воздействует на профессиональное мастерство.

В работах Е. А. Климова также достаточно четко рассматриваются компоненты профессионального самосознания. Он исследует их в виде следующих структур: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, на шкале общественных

положений; знание человека степени его признания в профессиональной группе; знание своих сильных и слабых сторон, путей самосовершенствования, вероятных зон успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, наиболее успешного стиля в профессиональной деятельности; представление о себе, своей профессиональной деятельности в будущем [15]. Важно отметить, что Е. А. Климов в своем подходе не выявляет оснований для структуризации рассмотренных компонентов профессионального самосознания.

С. В. Кошелева приходит к выводу, что профессиональное самосознание – это осознание и целостная оценка специалистом себя, процесса и результата своей профессиональной деятельности [22]. Она предлагает для анализа профессионального самосознания следующие компоненты: представление о себе, представление о содержании, представление об условиях деятельности, представление о целях и средствах деятельности [23].

Более содержательную и обоснованную структуру профессионального самосознания выявили А. А. Деркач и О. В. Москаленко [24]. В структуре профессионального самосознания они выделили и описали следующие компоненты: когнитивный, реализующийся в самопознании; мотивационный, реализующийся в самоактуализации; эмоциональный, реализующийся в самопонимании; операциональный, реализующийся в саморегуляции.

Анализируя каждый из выделенных компонентов, следует отметить, что когнитивный компонент является начальным, образующим самосознание. Вступая в общение в процессе деятельности и взаимодействия, люди познают друг друга. Следовательно, профессиональное самопознание человека может осуществляться лишь через отношение данного человека к другим людям, через разнообразные формы связи его «я» с «я» других [7].

Мотивационно-целевой компонент профессионального самосознания реализуется через самоактуализацию. Актуализироваться значит становиться реальным, существовать фактически, а не потенциально.

Эмоциональный компонент профессионального самосознания основан на самопонимании. Самопознание выступает внутренним условием, в значительной степени определяющим развитие лично-

сти и формирование индивидуально-типологических особенностей ее структуры. Процесс самопознания обуславливает изменение представлений о себе. Становление профессионального самопонимания реализуется поэтапно: открытие и осмысление своего внутреннего мира, когда начинается анализ своих эмоций не как производных от внешних событий, а как состояния своего «я», возникает чувство своей особенности, непохожести на других; появление способности осмысления необратимости времени, понимания конечности своего существования, осмысления своих целей, жизненных устремлений; формирование целостного и ценностного представления знаний о самом себе как о профессионале [25].

Операциональный компонент базируется на саморегуляции. Применение приемов саморегуляции предполагает активное волевое участие и, как следствие, является условием формирования профессионально сильной и ответственной личности. Согласно взглядам И. В. Афанасенко, операциональный компонент профессионального самосознания формируется на основе когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов и представляет собой совокупность действий и установок на эти действия по отношению к личности и ее профессиональному становлению. Содержательно поведенческий компонент профессионального самосознания представлен стратегиями построения профессиональной карьеры [26]. Представленная структура профессионального самосознания наиболее содержательно отражает сущность данного понятия.

Таким образом, проведенный анализ проблемы показал, что профессиональное самосознание активно изучается как в зарубежной, так и в отечественной психологии, характеризуется множественностью подходов к своей интерпретации. Одни авторы раскрывают данное понятие через связь с «я-концепцией»; другие – рассматривают его через структурные компоненты; третьи – подчеркивают стадильность развития данного феномена и особенности его формирования во временной перспективе; четвертые – отмечают ключевое значение деятельности в развитии профессионального самосознания; пятые – изучают его сущность под влиянием социального окружения. Вместе с тем изучение проблемы профессионального самосознания сейчас уже вышло за рамки трактовки базовых положений и получило прикладной характер. В

связи с этим можно сделать вывод о том, что профессиональное самосознание – это система представлений о себе, развивающейся во времени и заключающейся в самоотношении и самопознании личности, формирующийся под влиянием социальной среды в целях ее самоактуализации и профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология самосознания. Хрестоматия / редкол.: Д. Я. Райгородский [и др.]. – Самара : Бахрах-М, 2003. – 672 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2019. – 344 с.
4. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психол.-пед. ин-та, 2004. – 600 с.
5. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – 144 с.
6. Эннс, Е. А. Понятие профессионального самосознания в психологической науке / Е. А. Эннс // Психологические науки: теория и практика : материалы Междунар. заоч. науч. конф., Москва, февраль 2012 г. ; редкол.: Г. Д. Ахметова [и др.]. – М., 2012. – С. 127–129.
7. Борозинец, Н. М. Профессиональное самосознание: структура и содержание / Н. М. Борозинец // Вестн. ун-та. – 2013. – № 23. – С. 128–132.
8. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. – Изд. 2-е. – М. : Психотерапия, 2008. – 512 с.
9. Голерова, О. В. На кризисном перекрестке / О. В. Голерова // Школьный психолог. – 2007. – № 2. – С. 4–8.
10. Садыкова, А. Я. Феномен самоактуализации А. Маслоу в современном мире / А. Я. Садыкова // Символ науки. – 2020. – № 2. – С. 66–70.
11. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания: практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн. – М., 1993. – 240 с.
12. Паттерсон, С. Г. Теории психотерапии / С. Г. Паттерсон, Э. Уоткинс. – Изд. 5-е. – М. : Питер, 2003. – 543 с.
13. Наконечная, Е. В. Специализация как психологический фактор развития профессионального самосознания личности : автореф. дис. ...

канд. псих. наук : 19.00.01 / Е. В. Наконечная ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2008. – 23 с.

14. Барсукова, А. Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества / А. Д. Барсукова. – М. : АСВ, 2009. – 168 с.

15. Климов, Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. – 454 с.

16. Ефремов, Е. Г. К определению понятия «профессиональное самосознание» / Е. Г. Ефремов // Психология психолога. – 2012. – № 12. – С. 110–118.

17. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин. – Изд. 2-е. – М. : МОДЭК, 2009. – 542 с.

18. Сматхина, Т. А. Развитие профессионального самосознания в индивидуальных стратегиях карьерного роста государственных служащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т. А. Сматхина. – М., 2008. – 233 л.

19. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

20. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–30.

21. Белкина, В. Н. Профессиональное самосознание как психолого-педагогическая категория / В. Н. Белкина, А. А. Криулева // Ярослав. пед. вестн. – 2017. – № 6. – С. 207–211.

22. Сутович, Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов / Е. И. Сутович // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: труды 3 международной научной интернет-конференции, Омск, март–июнь 2009 г. / «Политграфический центр КАН» ; редкол.: М. Ю. Семенов [и др.]. – Омск, 2009. – С. 200–218.

23. Кошелева, С. В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / С. В. Кошелева ; С.-Петербург. гос. тех. ун-т Томск. – СПб., 2000. – 53 с.

24. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология и психология личностно-профессионального развития. – 2013. – № 4. – С. 11–17.

25. Шихирев, П. Н. Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2000. – 447 с.

26. Афанасенко, И. В. Стратегии построения карьеры как компонент профессиональной Я-концепции / И. В. Афанасенко // Сборник материалов III Всероссийского съезда практических психологов системы образования. – СПб. : Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – С. 15–20.

Материал поступил в редколлегию 07.08.2021.

A. A. SMYK,
Master of Psychological Sciences, PhD Student
State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PROFESSIONAL SELF-AWARENESS: APPROACHES TO DEFINING THE ESSENCE OF THE CONCEPT

Summary

The approaches to the essence of professional self-awareness are considered in the article. The main approaches are humanistic, gestalt approach, activity approach. They disclose various aspects of professional self-consciousness. The literature review allows to integrate the main features of professional self-consciousness and determine its essence as a system of self-image, developing in time and consisting of self-relation and self-knowledge of personality, forming under the influence of social environment with the goal of its self-actualization and professional formation.

Keywords: the self, the I pattern, self-consciousness, the I concept, professional activity, professional self-consciousness, professional self-actualization.

УДК 614.253

Т. А. СОВОСТЮК,

старший преподаватель кафедры философии и политологии,
магистр исторических наук

Учреждение образования «Белорусский государственный
медицинский университет», г. Минск, Беларусь

И. Р. ПЕРЕРЕЖКО,

доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии,
кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный
медицинский университет», г. Минск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВЫ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном постоянно изменяющемся мире с учетом сложной эпидемиологической обстановки человек должен уметь адаптироваться к сложившейся жизненной ситуации, реально воспринимать окружающую действительность. В этой связи профессиональная деятельность врача должна быть направлена на сохранение жизни и здоровья пациента, улучшение качества его жизни. Приоритетным направлением развития современного высшего медицинского образования является подготовка будущего врача, ответственного за результаты своей профессиональной деятельности.

Статья посвящена исследованию проблемы овладения студентами медицинского учреждения высшего образования основ биоэтической культуры и формирования у них коммуникативных навыков. В статье раскрываются понятия «биоэтическая культура», «биоэтические ценности», «коммуникативные навыки», описывается сущность биоэтической культуры, формирование коммуникативных навыков, использование методов активного обучения как способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: биоэтическая культура, биоэтические ценности, формирование коммуникативных навыков, личные и профессиональные качества, методы активного обучения.

Начало XXI в. характеризуется становлением единой цивилизации с новой шкалой общечеловеческих духовных ценностей, которую можно назвать экосоциумом или эколого-информационным

обществом, поскольку особое место в этой цивилизации принадлежит философии, науке, ноосферологии и таким междисциплинарным областям, как биоэтика, которые через систему образования и обоснования новых приоритетов призваны обеспечить основу для экологизации и гуманизации общества [1].

Формирование биоэтически ответственного специалиста медика, способного к осознанию возможных последствий своей профессиональной деятельности становится сегодня одним из центральных вопросов в исследовании проблем современного медицинского образования [2].

Главной целью овладения биоэтической культурой в системе высшего медицинского образования является формирование у студентов моральных ценностей, осознанного нравственного отношения к здоровью, жизни и смерти человека и, несомненно, приобретение коммуникативных навыков как фактор успешного взаимодействия врача с пациентами. Студент-медик должен как можно раньше сформировать личную нравственную позицию по отношению к так называемым открытым проблемам медицины, иначе он никогда так и не дорастет до истинного профессионала своего дела. В дальнейшем неумение давать оценку своим поступкам с точки зрения морали нравственности может привести к катастрофе, как это уже было не раз в истории человечества [3].

Объектом исследования является биоэтическая культура студента-медика.

Предметом исследования выступает процесс формирования коммуникативных навыков у студентов медицинского учреждения высшего образования как основы биоэтической культуры.

Цель исследования – теоретически обосновать особенности формирования коммуникативных навыков как основы биоэтической культуры студента медицинского учреждения высшего образования.

Методы исследования: педагогический и социально-психологический анализ теоретических источников по проблеме исследования; эмпирические методы.

Биоэтическая культура предполагает бережное отношение ко всему живому, девиз которой, по мнению А. Швейцера, звучит так: «Я – жизнь, которая хочет жить, в гуще других жизней, кото-

рые хотят жить». В контексте биоэтического знания особое значение приобретает жизнь как ценность и цель врачевания. К биоэтическим ценностям, которые задают общие ориентиры в медицине, относятся добро, сострадание, милосердие, долг, справедливость и др. Область ценностей – это вся область человеческого существования, но центральной среди них является человек и ценность человеческой жизни. В медицинской практике часто встречаются ситуации морального выбора между добром и злом, и осуществление морального выбора невозможно вне нравственной свободы. В медицине доброта направляет врача прежде всего на сохранение жизни и здоровья пациента, который в силу своего состояния испытывает физические или душевные проблемы. Поэтому особое значение в медицинской профессии приобретают ценности сострадания и милосердия, которые предполагают сочувствие, сопереживание другому человеку, соединенные с желанием ему помочь, доброжелательность, любовь к ближнему, заботу, понимание. Как отметил О. А. Казанский, известный своими трудами в области педагогики, которые посвящены исследованию преобразования личности: «Все начинается с любви... Именно любовь является сутью человека, его существованием. Это и самоотверженность, и отчаяние, это боль разлуки и нежность встречи, это радость за человека. И это, и это, и это... Все, что делает человека человеком. Весь человек в боли и радости» [4].

В научной литературе особое внимание уделяли гуманизации медицинской профессии, повышению профессиональной и нравственной ответственности будущих врачей, биоэтическим аспектам формированию личности будущего врача, биоэтическому мышлению, биоэтическим ориентирам и ценностям как в зарубежной (Е. В. Брызгалина, И. В. Силуянова, Б. Г. Юдин, П. Д. Тищенко, Ю. А. Евельсон, А. Н. Магомедова, Л. Н. Харченко, Т. В. Мещерякова, О. В. Герасимова, Л. В. Музалевская, Н. Н. Блохина, В. М. Соколов, О. А. Семенова, А. А. Сидякова, Л. М. Копельман, Дж. И. Малек, К. Р. Митчелл, Т. Л. Бичамп, Дж. Ф. Чилдресс и др.), так и в отечественной литературе (Т. В. Мишаткина, Я. С. Яскевич, С. Д. Денисов, В. Н. Сокольчик, Ф. И. Висмонт, А. И. Климович и др.).

Биоэтическая культура держится на принципах гуманистической этики: благоговейного отношения к живому и нравственному осознанному деятельному отношению к жизни, здоровью и смерти человека. Студентам-медикам необходимо в рамках университетского образования ознакомиться с нравственными сторонами актуальных проблем современной медицины и медико-биологических исследований, связанных с применением современных технологий. Как полагает региональный эксперт ЮНЕСКО по вопросам биоэтики Т. В. Мишаткина: «Этико-гуманитарная подготовка студентов медицинских и биологических специальностей – важнейшая государственная задача, решение которой призвано существенно повлиять на процесс оптимизации работы в области здравоохранения» [5].

Учреждение образования «Белорусский государственный медицинский университет» (БГМУ) имеет опыт первым на постсоветском пространстве зарождения биоэтической культуры. Широко известна репутация БГМУ, отказавшегося от использования животных в учебных целях, а также преподавателей, которые выступили пионерами этого начинания – Т. С. Морозкина, С. Д. Денисов, Ф. И. Висмонт [6].

В БГМУ среди студентов 2-х и 3-х курсов было проведено исследование с целью определения личностных и профессиональных качеств современного врача. Опрос, проведенный среди студентов, а это респонденты разных факультетов – лечебного – 39, фармацевтического – 10, педиатрического – 21, стоматологического – 33 ($n = 103$) – раскрывает нам значимые качества, которыми должны обладать врач.

Студентам не была дана шкала качеств, из которых они могли бы выбрать наиболее значимые, а мы предоставили им возможность самим определить какими должен обладать личными и профессиональными качествами современный врач.

Результаты опроса показали, что для студенческой аудитории в первой десятке наиболее значимы следующие качества современного врача:

- 1 – коммуникабельность;
- 2 – внимательность;
- 3 – уверенность;

- 4 – доброта;
- 5 – ответственность;
- 6 – самоотверженность;
- 7 – вежливость;
- 8 – тактичность;
- 9 – уважение;
- 10 – бескорыстие.

Материал исследования представлен в гистограмме.



Несомненно, эффективность работы врача зависит от успешности общения с пациентами, их родственниками. Коммуникбельность (от лат. «соединимый, сообщающийся») есть способность к общению, к установке связей, контактов, общительность; совместимость (способность к совместной работе) разнотипных систем передачи информации. Коммуникация в общении всегда значима для ее участников, так как обмен сообщениями происходит ради достижения целей. Практически для каждого собеседника важно

уметь общаться таким образом, чтобы его правильно понимали, слушали и слышали. Следует отметить, что для врача умение донести до пациента свое мнение, свою точку зрения, свои знания – это необходимая часть профессии [7]. Хорошие коммуникативные навыки врача позволяют получить большую часть информации до 80 % необходимой для постановки диагноза, а также повысить удовлетворенность пациента и врача своей работой.

Без таких качеств, как внимание, ответственность и уверенность, немислима профессиональная деятельность врача. Уверенность дает возможность врачу действовать оперативно, совершенствовать свои знания и приобретать авторитет у пациентов.

В иерархии личных и профессиональных качеств врача для студентов не менее значима доброта. Хотелось бы отметить, что нравственными основаниями профессиональной деятельности врача являются общечеловеческие моральные ценности, которые задают предельно общие ориентиры медицинской профессии, а добро – центральная категория этического знания. В этой категории отражаются наиболее обобщенные и устойчивые представления о благе и поступках человека, а в медицине добро направляет врача на сохранение жизни и здоровья пациента.

Тактичность, вежливость и уважение пациентов, коллег являются неотъемлемыми в биоэтической культуре медика, так как они строятся на принципах «не навреди», «делай добро», «информированное согласие».

Отличительным качеством профессии врача является бескорыстие. Еще выдающийся врач-гуманист Фридрих Гааз, честно и бескорыстно служивший людям, следовал жизненному принципу «Спешите делать добро».

Таким образом, как мы видим, по результатам опроса для респондентов на первом месте стоит коммуникабельность, т. е. приобретение коммуникативных навыков в процессе обучения для них является очень важным. Несомненно, современный специалист XXI века должен владеть коммуникативными навыками для успешной профессиональной деятельности врача. Еще В. Вересаев в своей известной работе «Записки врача» смело отметил: «Надо быть с ним всегда честным, хотя и не всегда ему можно сказать

правду; везде следует думать о том, чтобы поднять его дух, вселить больному веру в исцеление, завоевать его доверие к себе, изобретать, фантазировать, создавать хорошее, бодрое настроение» [8].

Студент во время обучения, приобретая коммуникативные навыки врача, в дальнейшей своей деятельности может глубоко и содержательно преподнести информацию пациенту, создаст атмосферу доверия и, соответственно, повысит как удовлетворенность пациента оказанной помощью, так и удовлетворенность своей работой. Необходимо отметить, что одним из биоэтических принципов является информированное согласие, которое требует соблюдения прав пациента знать правду о состоянии своего здоровья, существующих способах лечения заболевания и риске, связанном с ними. Информированное согласие обеспечивает коммуникативный диалог врача и пациента на основе соблюдения этических и процессуальных норм, уровня культуры, тактичность врача, его высокие моральные качества, способность врача обеспечить понимание информации пациентом [9].

Так, например, в перечне компетенций врача документов американского Совета по аккредитации высшего медицинского образования есть пункт, который касается коммуникативной компетенции врача, что предполагает возможность демонстрировать межличностные и коммуникативные навыки, обеспечивающие эффективный информационный обмен и подход к пациентам, семьям пациентов и коллегам [10].

Недавно вышедшие в свет «Правила медицинской этики и деонтологии» (Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 7 августа 2018 № 64) также касаются основ коммуникации:

- ✓ медицинские работники не допускают грубого, формального и нетактичного отношения к пациентам и иным лицам; приглашения врачебной тайны;
- ✓ недостоверной информации при консультировании пациентом, посетителей организаций здравоохранения;
- ✓ негативного влияния личных, семейных, общественных или других обстоятельств на их поведение при осуществлении ими должностных обязанностей.

Коммуникативные навыки приобретаются во время обучения в высшей школе благодаря циклу социально-гуманитарных дисциплин, которые входят в обязательный государственный компонент в Республике Беларусь, а также циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин. Особенно необходимо выделить такие дисциплины, как биомедицинская этика и коммуникации в здравоохранении, психология межличностных отношений.

В качестве основных методов обучения нами используются методы активного обучения. Методы активного обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты. Они предполагают использование такой системы методов, которые направлены главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями в процессе активной познавательной деятельности [11].

Вклад в разработку классификации методов активного обучения внесли Ю. С. Арутюнов, М. М. Бирштейн, Н. В. Бурков, А. А. Вербицкий, Р. Ф. Жуков, Р. Ф. Ефимов, А. М. Смолкин. В основе методов активного обучения (учебные дискуссии, ситуационные задачи и др.) лежит диалог как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно. Как раз такие методы вызывают у студентов личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач и возможность применения ими полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других, что характерно для основных принципов биоэтической культуры.

Мы использовали методы активного обучения, такие как учебные дискуссии и ситуационные задачи. Опыт проведения учебных дискуссий в рамках данных спецкурсов показал, что студенты 1–2-х курсов, даже еще не умея формулировать и высказывать свое мнение, проявляют особый интерес к такой активной форме взаимо-

действия, готовясь к дискуссии заранее, подбирают аргументы по определенной тематике, например «Добро и зло в медицине», «Свобода и моральная ответственность врача», «Сострадание и милосердие как нравственные ценности врачевания», «Принцип уважения автономии личности и права пациента», «Особенности приветствия пациента», «Коммуникативные навыки эффективного общения врача с пациентом в различных ситуациях» и т. д.

Таким образом, во время обучения в высшей медицинской школе при подготовке студентов медиков необходимы различные тренинговые программы, направленные на улучшение коммуникативных навыков взаимодействия между врачом и пациентом. Если совершенствование коммуникативных навыков осуществляется непосредственно на практике, то на первых курсах медицинского вуза просто необходима работа по профессиональной ориентации студентов на их будущую деятельность через призму гуманного отношения к пациенту как целостной личности, а не «большому организму», которая, в свою очередь, предусматривает коммуникативную культуру.

Основным механизмом осуществления принципов практико-ориентированного гуманизма в сфере медицины является формирование биоэтической культуры, что предполагает утверждение биоэтики как концептуальной модели, вырабатывающей систему принципов сохранения человеческой сущности [12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яскевич, Я. С. Биоэтика в контексте междисциплинарных стратегий: статус, проблемы, функции / Я. С. Яскевич // Биоэтика: теория, практика, перспективы : материалы Респ. студ. науч.-практ. конф. ; под общ. ред. проф. С. Д. Денисова. – Минск : БГМУ, 2005. – С. 3.
2. Соколов, В. М. Медицинское образование и проблемы социально-ответственной реализации достижений биоэтики / В. М. Соколов, А. В. Стовба // Соврем. проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2. – С. 251.
3. Актуальные проблемы биомедицинской этики и коммуникаций в здравоохранении : учеб.-метод. пособие / А. И. Климович [и др.]. – Минск : БГМУ, 2019. – С. 3.

4. Казанский, О. А. Педагогика как любовь / О. А. Казанский. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – С. 7.
5. Мишаткина, Т. В. Биомедицинская этика : учеб.пособие / Т. В. Мишаткина и др. ; под общ. ред. Т. В. Мишаткиной, С. Д. Денисова, Я. С. Яскевич. – Минск, 2003. – С. 5.
6. Мишаткина, Т. В. Биоэтическая стратегия применения альтернатив в биомедицинском образовании [Электронный ресурс] / Т. В. Мишаткина. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by/cei2011/-p=130.htm>. – Дата доступа: 03.02.2020.
7. Актуальные проблемы биомедицинской этики и коммуникаций в здравоохранении : учеб.-метод. пособие / А. И. Климович [и др.]. – Минск : БГМУ, 2019. – С. 126.
8. Вересаев, В. В. Записки врача [Электронный ресурс] / В. В. Вересаев. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=44422&p=3/>. – Дата доступа: 17.08.2020.
9. Мишаткина, Т. В. Этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина, Я. С. Яскевич. – Минск : Вышэйш. шк., 2017. – С. 199.
10. Казанцева, Д. Б. Особенности развития и профессионального становления личности врача / Д. Б. Казанцева // Медицинские науки. Клиническая медицина. – 2009. – № 1 (9). – С. 79.
11. Кирланов, Т. Г. Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе / Т. Г. Кирланов // Молодой ученый. – 2010. – № 4 (15). – С. 338.
12. Фихтнер, Е. Н. Биоэтика как программа практико-ориентированного гуманизма / Е. Н. Фихтнер // Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin, 1(142)). – 2014 – С. 156–157.

Материал поступил в редколлегию 08.06.2021.

T. A. SOVOSTYUK,
Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Political Science,
Master of Historical Sciences
Education Institution «Belarusian State Medical University», Minsk, Belarus

I. R. PEREREZHKO,
Associate Professor of the Department of Psychiatry and Medical Psychology,
PhD in Pedagogy,
Education Institution «Belarusian State Medical University», Minsk, Belarus

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AS A BASIS OF STUDENT'S BIOETHICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF HIGHER MEDICAL EDUCATION

Summary

In today's constantly changing world, taking into account the complex epidemiological situation, a person must be able to adapt to the current life situation and perceive the surrounding reality. In this regard, the professional activity of a doctor should be aimed at preserving the life and health of the patient, improving the quality of his life. The priority direction in the development of modern higher medical education is the preparation of a future doctor who is responsible for the results of his professional activity.

The article is devoted to the study of the problem of mastering the basics of bioethical culture by students of a medical institution of higher education and the formation of their communication skills. The article reveals the concepts of «bioethical culture», «bioethical values», «communication skills», describes the essence of bioethical culture, the formation of communication skills, the use of methods of active learning as ways to enhance the educational and cognitive activity of students.

Keywords: bioethical culture, bioethical values, communication skills, personal and professional qualities, methods of active learning.

УДК: 373.2.016:811.161.3 + 373.2.091.12

М. Э. ТРУХАНОВІЧ,

старшы выкладчык кафедры дашкольнай і пачатковай адукацыі

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

ГАТОЎНАСЦЬ ПЕДАГАГІЧНЫХ РАБОТНІКАЎ ДА НАЦЫЯНАЛЬНА-МОЎНАЙ АДУКАЦЫІ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ: СТРУКТУРА І ЗМЯСТОЎНАЕ НАПАЎНЕННЕ

У артыкуле вызначана паняцце «гатоўнасць педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту». Прадстаўлена структура дадзенай гатоўнасці адпаведна задачам нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту. Апісана змястоўнае напаўненне кампанентаў і паказана іх узаемасувязь. Абгрунтаваецца неабходнасць наяўнасці дадзенай гатоўнасці ў педагогічных работнікаў для ажыццяўлення нацыянальна-моўнай адукацыі.

Ключавыя словы: прафесійная гатоўнасць, дашкольная адукацыя, кампетэнцыі, нацыянальна-моўная адукацыя, педагогічныя работнікі.

Дзейнасць педагогічных работнікаў, накіраваная на стварэнне ўмоў для асваення асноўных каштоўнасцей нацыянальнай культуры, у тым ліку на фарміраванне каштоўнасчых адносін да нацыянальнай мовы, з'яўляецца прыярытэтным у выхаванні і навучанні дзяцей дашкольнага ўзросту і ў далейшым стане падмуркам іх разумовага і маральнага развіцця. Ад прафесійна-маўленчай гатоўнасці педагогічных работнікаў у вялікай ступені залежыць паспяховасць уводзін выхаванцаў у маўленчую культуру, іх маўленчае развіццё, тым больш у сітуацыі білінгвальнага навучання і выхавання. Менавіта таму праблема прафесійнай гатоўнасці педагогічных работнікаў да маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей дашкольнага ўзросту знаходзіцца заўсёды ў цэнтры ўвагі і патрабуе пастаяннага пошуку новых падыходаў да яе.

Навукоўцамі адзначаецца, што у шырокім сэнсе гатоўнасць да любой дзейнасці – гэта першасная фундаментальная ўмова яе выканання [6, с. 197]. Я. Л. Каламінскі вызначаў гатоўнасць да

працы як узровень развіцця асобы, які прадугледжвае сфарміраванасць цэласнай сістэма каштоўнасна-арыентаваных, кагнітыўных, эмацыйна-валявых, аперацыйны-паводніцкіх якасцей асобы, якія забяспечваюць аптымальнае яе функцыянаванне ў калектыве [12, с. 406]. С. С. Кашлеў, зыходзячы з разумення паняцця «гатоўнасць да дзейнасці» ў сучаснай філасофскай, сацыялагічнай, псіхалагічнай літаратуры, у абагульненым выглядзе вызначае яго як мэтанакіраваную праяву асобы, якая ўключае яе перакананні, погляды, адносіны, матывы, пачуцці, валявыя і інтэлектуальныя якасці, веды, уменні, навывыкі, устаноўкі, настроенасць на пэўныя паводзіны як выражэнне сфарміраванасці пэўнай сістэмы якасцей, неабходных для паспяховага выканання той ці іншай дзейнасці [4, с. 20].

В. А. Сласцёнін вылучае ў прафесійнай гатоўнасці спецыяліста дзве ўзаемазалежныя разнавіднасці:

– патэнцыяльную гатоўнасць як прафесійную падрыхтаванасць асобы да адпаведнай дзейнасці. Гэтая гатоўнасць спецыяліста змяшчае ў сабе: сістэму дастаткова ўстойлівых, статычных кампанентаў, псіхічных утварэнняў, ведаў, уменняў, навывыкаў прафесійнай дзейнасці, прафесійна важных якасцей, каштоўнасцей асобы, яе адносін, у цэлым пэўны ўзровень прафесійна неабходнага патэнцыялу асобы;

– непасрэдную, імгненную, сітуацыйную гатоўнасць як стан адпаведнай мабілізаванасці, функцыянальнай настроенасці псіхікі спецыяліста на рашэнне канкрэтных заданняў пры адпаведных абставінах і ўмовах [13, с. 458].

Аналіз вызначэнняў паняцця «прафесійная гатоўнасць» дазваляе адзначыць, што прафесійная гатоўнасць педагагічных работнікаў – гэта складанае сістэмнае ўтварэнне, якое ўключае сукупнасць прафесійных ведаў, уменняў і навывыкаў, наяўнасць неабходных якасцей асобы і матывацыйна-каштоўнасных устаноў, якія абумоўліваюць магчымасць патэнцыяльна і непасрэдна выконваць прафесійную дзейнасць. Вынікам прафесійнай гатоўнасці з'яўляецца асоба педагагічнага работніка, усебакова падрыхтаваная да эфектыўнага вырашэння прафесійных задач увогуле і ў асобнай галіне прафесійнай дзейнасці ў прыватнасці.

В. П. Протчанка адзначае, што прафесійная гатоўнасць педагога да педагагічнай дзейнасці найбольш ярка праяўляецца на

ўзроўні яго мовы – тэзаўруса, умения ўлоўліваць і рэпрэзентаваць існуючыя сувязі паміж людзьмі, паняццямі, прадметамі, з’явамі і г. д. [11, с. 102]. Такім чынам, аўтар вылучае важную ролю прафесійнай маўленчай гатоўнасці педагогічных работнікаў у агульнай гатоўнасці да педагогічнай дзейнасці. Тэарэтычны аналіз праблемы дазволіў высветліць, што вялікая ўвага маўленню педагогічнага работніка надавалася і надаецца ў рамках даследаванняў з розных пунктаў гледжання на маўленне педагога і педагогічныя зносіны, маўленчыя здольнасці ў структуры агульнай прафесійнай педагогічнай дзейнасці і г. д. (Ш. А. Аманашвілі, І. А. Зімня, Я. Л. Каламінскі, В. А. Круцецкі, А. А. Лявонцьеў, В. А. Сухамлінскі і інш.). Асаблівую ролю педагога ў развіцці маўлення дзяцей падкрэслівалі яшчэ К. Д. Ушынскі і Я. Колас.

Відавочна, што, калі размова ідзе аб навучанні дзяцей мове, дадзеная гатоўнасць становіцца галоўнай умовай дасягнення якасці адукацыйнага працэсу ў вызначаным кірунку. Вялікую ролю прафесійнай маўленчай гатоўнасці педагога да навучання дзяцей мове адзначаў В. Г. Кастамараў, падкрэсліваючы, што развіццё маўлення дзяцей варта пачынаць з развіцця маўлення настаўніка. Прафесійная маўленчая гатоўнасць у гэтым выпадку, з аднаго боку, складаецца з агульнага валодання педагогічным работнікам мовай як інструментам прафесійнай дзейнасці, а з другога – павінна ўключаць усю сукупнасць ведаў, уменияў і навыкаў, неабходных для маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей.

В. М. Макарава ў структуры гатоўнасці педагогічных работнікаў да маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей дашкольнага ўзросту выдзяляе два асноўныя кампаненты, кожны з якіх утрымлівае свае спецыфічныя кампетэнцыі. Так, да агульна педагогічных кампетэнцый вучоны адносіць камунікатыўную, каштоўнасна-сэнсавую, культураведчую. У сваю чаргу, да спецыяльных кампетэнцый даследчыкам адносяцца лінгвістычная, навукова-метадычная, практыка-метадычная кампетэнцыі. В. М. Макарава адзначае, што менавіта сфарміраванасць дадзеных кампетэнцый забяспечвае гатоўнасць педагогічных работнікаў да вырашэння задач маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей дошкольнага ўзросту [7, с. 32].

Пры вызначэнні структуры прафесійнай гатоўнасці трэба ўлічваць той факт, што ў нашым даследаванні мы вызначаем прафесіянальна-маўленчую гатоўнасць да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей з улікам спецыфічнай сацыялінгвістычнай сітуацыі. Улічваючы складанасць і комплекснасць працэсу авалодання дзецьмі дашкольнага ўзросту нацыянальнай мовай, які прадугледжвае як навучанне, так і выхаванне дзяцей у розных відах дзейнасці, а ў Беларусі ускладняецца наяўнасцю сітуацыі дзяржаўнага білінгвізму, варта весці гаворку менавіта аб сукупным працэсе – нацыянальна-моўнай адукацыі, якая з’яўляецца складальнікам білінгвальнай адукацыі і неабходнай умовай фарміравання нацыянальнай самасвядомасці.

Зыходзячы з прааналізаваных вызначэнняў усіх асноўных канцэптаў, прафесійную гатоўнасць педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі можна вызначыць як наяўнасць у педагогічнага работніка неабходных прафесійна рэlevantных кампетэнцый, якія дазваляюць яму карыстацца шматлікімі багаццямі маўленчых сродкаў у зносінах з выхаванцамі з мэтай забеспячэння паспяховасці вырашэння адукацыйных задач маўленчага, лінгвістычнага і асобнага развіцця дзяцей на нацыянальнай мове.

Змест кампетэнцый абумоўліваецца задачамі, якія педагогічны работнік павінен выконваць падчас прафесійнай дзейнасці, калі ажыццяўляе нацыянальна-моўную адукацыю дзяцей. Адпаведна задачам нацыянальна-моўнай адукацыі, абумоўленым вучэбна-праграмнай дакументацыяй, дзейнасць педагогічнага работніка павінна быць накіравана на фарміраванне ў дзяцей каштоўнаснага стаўлення да нацыянальнай мовы, стварэнне ўмоў для далучэння выхаванцаў да беларускай мовы як аднаго з асноўных механізмаў фарміравання асобы дзіцяці, пазнанне дзецьмі нацыянальнай культуры, станаўлення іх нацыянальнай самасвядомасці, развіццё беларускага маўлення дзяцей як сродку камунікацыі [3].

Для якаснага вырашэння задач нацыянальна-моўнай адукацыі педагогічны работнік павінен:

- валодаць абедзвюма дзяржаўнымі мовамі;
- быць здольным мець камунікатыўныя зносіны на нацыянальнай мове з кожным суб’ектам адукацыйнага працэсу ў розных сітуацыях;

– валодаць метадыкай развіцця беларускага маўлення дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту;

– ведаць механізмы авалодання дзецьмі дашкольнага ўзросту беларускай мовай у сітуацыі блізкароднаснага руска-беларускага білінгвізму;

– валодаць зместам вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі па кірунках нацыянальна-моўнай адукацыі з улікам інтэграванага зместу праграмы, яе задач;

– умець забяспечыць практычны характар дзейнасці па развіцці беларускага маўлення дзяцей ва ўстанове дашкольнай адукацыі з рускай мовай навучання;

– ведаць сучасныя тэхналогіі развіцця беларускага маўлення і навучання нацыянальнай мове дзяцей дашкольнага ўзросту ў сітуацыі блізкароднаснага руска-беларускага білінгвізму;

– ведаць напрамкі, мэты і задачы работы з выхаванцамі па далучэнні да нацыянальнай культуры;

– быць здольным ствараць камунікатыўнае асяроддзе, якое забяспечвае ўключэнне дзвюх моў у разнастайныя віды дзіцячай дзейнасці;

– ведаць навукова-метадычная забеспячэнне, накіраванае на вырашэнне задач нацыянальна-моўнай адукацыі [1–3].

Такім чынам, прафесійная маўленчая гатоўнасць педагогічнага работніка павінна ўключаць шэраг кампетэнцый.

В. Н. Старычонок адзначае, што кампетэнтнасны падыход да навучання нацыянальнай мове забяспечвае комплекснае паралельнае авалоданне моўнымі ведамі і ўменнямі, маўленчымі паняццямі. Прафесійны лінгвістычны кампанент уключае веданне асноўных адзінак і катэгорый мовы, уменне знаходзіць, кваліфікаваць і аптымальным чынам выпраўляць памылкі, выкарыстанне моўных сродкаў у маўленчай практыцы, тэкстах розных стыляў і жанраў. Сюды ж уключаюцца веды аб самой лінгвістычнай навуцы, яе раздзелах, мэтах навуковага вывучэння мовы, яе развіцці і функцыянаванні і інш. Вучоны падкрэслівае, што прафесійныя моўныя кампетэнцыі ахопліваюць вялікую колькасць іншых кампетэнцый, бо навучанне нацыянальнай мове з'яўляецца прыкладнай і жыццёва важнай дысцыплінай, ад валодання якой залежыць

узровень асваення нацыянальнай культуры. Вучоны выдзяляе 11 прафесійных моўных кампетэнцый і адзначае, што яны разглядаюцца як адзінства абагуленых ведаў і ўменняў, шматузроўневая сукупнасць рознага тыпу кампетэнцый [15, с. 322–323].

Паводле вучоных А. М. Богуш і Т. М. Коцік, змест прафесійна-маўленчай гатоўнасці педагога да навучання дзяцей мове ва ўмовах білінгвізму ўключае чатыры групы кампетэнцый:

– лінгвістычную – веданне адзінак мовы і правіл іх спалучэння; уяўленне пра мову як сістэму; здольнасць ажыццяўляць іх супастаўляльна-параўнальны аналіз;

– камунікатыўную – здольнасць мець зносіны на мове ў розных сітуацыях вучэбна-маўленчай дзейнасці з захаваннем сацыяльных нормаў паводзін;

– лінгвадыдактычную – здольнасць выкарыстоўваць на практыцы палажэнні метадычнай навукі аб навучанні дзяцей другой мове;

– народазнаўчую – наяўнасць сумы ведаў аб гістарычным мінулым сваёй краіны і яе сучаснасці, побыце, культуры, звычаях і традыцыях народа [5, с. 7].

Н. С. Старжыская ўдакладняе змест дадзеных кампетэнцый адпаведна асаблівасцям ажыццяўлення маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей педагагічнымі работнікамі ў сітуацыі білінгвальнай адукацыі, якая уласціва менавіта Беларусі. Так, вучоным удакладняецца, што лінгвістычная кампетэнцыя прадугледжвае веданне педагагічным работнікам абедзвюх дзяржаўных моў, здольнасць ажыццяўляць іх супастаўляльна-параўнальны аналіз на любым узроўні – фанетычным, лексічным, граматычным. Камуніка-тыўная кампетэнцыя ў гэтай сітуацыі – здольнасць мець зносіны на дзвюх дзяржаўных мовах як у штодзённым жыцці, так і ў вучэбна-выхаваўчым працэсе. Адпаведна лінгвадыдактычная кампетэнцыя мяркуецца як здольнасць педагагічнага работніка выкарыстоўваць на практыцы палажэнні метадычнай навукі аб навучанні дзяцей роднай і другой мовам з улікам блізкароднаснага білінгвізму [14].

На аснове вызначанай у працэсе аналізу літаратуры неабходнасці для прафесійнага развіцця педагагічных работнікаў наяўнасці ўласнай матывацыйна-каштоўнаскай накіраванасці на прафесійную дзейнасць (В. А. Сласцёнін, С. С. Кашлеў і інш.) як кампанент гатоўнасці, які забяспечвае прафесійнае развіццё іншых змястоўных

кампетэнцый і аб'яднанне іх у структуры дадзенай гатоўнасці як адзінай сістэмы, мы ўключылі пяты кампанент. Гэты кампанент павінен забяспечыць гатоўнасць педагогічных работнікаў да рэалізацыі выхаваўчай накіраванасці нацыянальна-моўнай адукацыі, якая ўключае фарміраванне каштоўнасных адносін да нацыянальнай мовы, матывацыю да яе засваення самімі педагогічнымі работнікамі, а таксама імкненне педагогічных работнікаў да якаснага ажыццяўлення адукацыйнага працэсу на ёй з дзецьмі. Аналіз навуковай літаратуры дазволіў нам вызначыць, што такі матывацыйна-мэтавы кампанент – гэта матывацыйна-каштоўнасная накіраванасць на нацыянальна-моўную адукацыю.

Улічваючы, што нацыянальна-моўная адукацыя з'яўляецца паняццем значна шырэйшым за працэс маўленчага і лінгвістычнага развіцця, які мае большы акцэнт менавіта на этнічны складальнік, да прапанаванай вучонымі структуры мы далучылі такую кампетэнцыю, як этнакультурную, замест народознаўчай, якая ўяўляе больш шырокае паняцце.

Такім чынам, у склад гатоўнасці педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі ўвайшлі наступныя кампаненты: лінгвістычная кампетэнцыя; камунікатыўная кампетэнцыя; лінгвадыдактычная кампетэнцыя; этнакультурная кампетэнцыя; матывацыйна-каштоўнасная накіраванасць на нацыянальна-моўную адукацыю (гл. малюнак).



Структура гатоўнасці педагогічных работнікаў
да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей
дашкольнага ўзросту

Далей мы больш падрабязна разгледзім змястоўнае напаўненне кожнага з кампанентаў гатоўнасці педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі.

Лінгвістычная кампетэнцыя. У шырокім сэнсе лінгвістычная кампетэнцыя – гэта валоданне ўсімі відамі маўленчай дзейнасці: маўленнем, слуханнем, чытаннем і г. д. на пэўнай мове. Трэба яшчэ раз падкрэсліць, што калі размова ідзе пра лінгвістычную кампетэнтнасць у рамках білінгвальнай адукацыі, якая павінна прысутнічаць у педагогічных работнікаў устаноў дашкольнай адукацыі Рэспублікі Беларусь, адпаведна асаблівасцям функцыявання і выкарыстання ў адукацыйным працэсе двух дзяржаўных моў, то гэтая кампетэнцыя прадугледжвае функцыянальнае паўнаўтарнае валоданне дзвюма мовамі (рускай і беларускай). Яна ўключае ўменні аналізаваць моўныя сродкі дзвюх моў, выяўленасць моўнай здольнасці як умення беспамылкова прытрымлівацца нормаў маўлення ў галінах фанетыкі, лексікі, граматыкі, словаўтварэння, стылістыкі ў сітуацыі беларуска-рускага білінгвізму. Засяроджваючыся

менавіта на нацыянальна-моўнай адукацыі як складальніка білінгвальнай адукацыі, трэба адзначыць, што дадзеная кампетэнцыя абавязкова ўтрымлівае комплекснае валоданне моўнымі ведамі і ўменнямі на нацыянальнай мове. У якасці неабходнай умовы паўнаважнасці лінгвістычнай кампетэнцыі педагогічнага работніка, які ажыццяўляе нацыянальна-моўную адукацыю дзяцей дашкольнага ўзросту, мы разглядаем здольнасць пераключацца з беларускай мовы на рускую і наадварот у частцы адукацыйных задач у адпаведнай прафесійнай сферы ў рамках сучаснай моўнай сітуацыі.

Камунікатыўная кампетэнцыя. Калі разглядаць камунікатыўную кампетэнцыю ў больш шырокім азначэнні, то можна адзначыць, што яна ўяўляе здольнасць забяспечваць моўнымі сродкамі маўленчыя паводзіны ў працэсе зносін, уключацца ў маўленчую дзейнасць, ствараць і ўспрымаць выказванне ў адпаведнасці з мэтай, сферай і сітуацыяй маўлення, наладжваць кантакт з сучаснымі [8, с. 91].

У улікам асаблівасці ажыццяўлення білінгвальнай адукацыі камунікатыўную кампетэнцыю мэтазгодна вызначыць як здольнасць мець зносіны на рускай і беларускай мовах. Нацыянальна-моўная адукацыя патрабуе ад дадзенай кампетэнцыі наяўнасці здольнасці карыстацца беларускай мовай як у штодзённым жыцці, так і ў адукацыйным працэсе з рознымі суб'ектамі зносін падчас вырашэння разнастайных прафесійных за, і ў першую чаргу ўменне карыстацца маўленнем як сродкам педагогічных зносін, інструментам дасягнення педагогічных мэтаў.

У выпадку ажыццяўлення нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту камунікатыўная кампетэнцыя набывае асаблівая складальнікі. Гэта абумоўлена перш за ўсё тым, што засваенне роднай мовы і сацыяльнае ўзаемадзеянне – з'явы ўзаемазвязаныя. Узнікненне і развіццё маўлення дзяцей адбываецца ў працэсе іх зносін з дарослымі, якія знаходзяцца побач. Вынік маўленчага развіцця дзяцей залежыць ад патэнцыялу маўленчага асяроддзя – як натуральнага, так і спецыяльна арганізаванага. Педагогічны ўплыў дарослага падчас зносін мае вырашальнае значэнне ў лінгвістычным і маўленчым развіцці дзяцей. Маўленчыя паводзіны патрабуюць валодання правіламі карыстання мовай,

якія вызначаюцца наступнымі камунікатыўнымі фактарамі: сферай маўлення, тэмай, камунікатыўнай задачай, сітуацыяй, удзельнікамі [8, с. 91]. Такім чынам, відавочна, што камунікатыўная кампетэнцыя непасрэдна звязана з папярэдняй – лінгвістычнай – і наступнай – лінгвадыдактычнай.

Лінгвадыдактычная кампетэнцыя. В. М. Макарава адзначае, што педагагічная дзейнасць у галіне маўленчага і лінгвістычнага развіцця эфектыўная толькі ў тым выпадку, калі яна будзеца на аснове ведаў аб асаблівасцях і механізмах засваення роднай мовы ў антагенезе, аб яго творчым характары, на навуковых уяўленнях аб сутнасці пабудовы дзецьмі уласнай моўнай сістэмы на аснове маўленчых узораў, умённі аналізаваць моўныя з'явы і маўленне дзіцяці [7, с. 23]. У сукупнасці складальнікаў лінгвадыдактычнай кампетэнцыі можна вызначыць прадметныя веды – гэта веды ў непасрэднай галіне, і метадалагічныя веды – веды аб уяўленнях і спосабах дзейнасці, працэдурах аперыравання ведамі. Да іх неабходна аднесці веданне механізмаў фарміравання і развіцця двухмоўнай асобы, здольнасць з дапамогай педагагічных сродкаў забяспечваць маўленчае і лінгвістычнае развіццё дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту адпаведна патрабаванням вучэбна-праграмнай дакументацыі з улікам асаблівасцей працэсу нацыянальна-моўнай адукацыі. Такім чынам, гэта валоданне не толькі методыкай і практычнымі ўменнямі маўленчага і лінгвістычнага развіцця, але і сродкамі фарміравання білінгвальнай асобы дзіцяці ў сітуацыі дзяржаўнага білінгвізму.

Этнакультурная кампетэнцыя. Адпаведна службовым абавязкам педагагічныя работнікі, у прыватнасці выхавальнікі дашкольнай адукацыі, павінны ствараць умовы для фарміравання ў дзяцей нацыянальнай самасвядомасці, далучаць іх да нацыянальнай культуры, яе традыцый [1, с. 31]. Такім чынам, кожнаму педагагічнаму работніку неабходна пэўная сукупнасць ведаў і ўменняў для якаснага выканання гэтых абавязкаў. Калі разглядаць дадзеную кампетэнтнасць у складзе гатоўнасці да нацыянальна-моўнай адукацыі, то яна ў першую чаргу неабходна педагагічным работнікам дзеля магчымасці забеспячэння лінгвакультуралагічнага падыходу да навучання дзяцей нацыянальнай мове. Л. Я. Ніканава адзначае, што этнакультурная кампетэнцыя – гэта інтэграваная

якасць асобы, якая характарызуе ступень засваення педагогам народнай культуры і практычную гатоўнасць да трансляцыі яе каштоўнасцей дзецям, да інтэграцыі ідэй этнапедагогікі і сучаснай педагогічнай тэорыі ў развіцці дашкольнага, выхаванні культуры, талерантнага стаўлення да поліэтнічнага асяроддзя [9, с. 126].

Мы будзем разглядаць этнакультурную кампетэнцыю як уласцівасць асобы, якая выяўляецца ў наяўнасці сукупнасці аб'ектыўных уяўленняў і ведаў аб нацыянальнай культуры, яе мінулым і сучасным, якая рэалізуецца праз ўменні, навыкі і мадэлі паводзін [10, с. 15]. У дачыненні да педагогічных работнікаў гэта ў першую чаргу валоданне агульнай сукупнасцю ведаў аб гісторыі і культуры беларускага народа, якія перадаюцца дзецям дашкольнага ўзросту падчас ажыццяўлення адукацыйнага працэсу. Не менш важным лічым наяўнасць здольнасці да выкарыстання гэтых ведаў у якасці сродкаў далучэння дзяцей да моўнага багацця беларускага народа. Такім чынам, гэта ў першую чаргу валоданне зместам вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі, выкарыстанне навукова-метадычнага забеспячэння адукацыйнага працэсу ў вызначаным кірунку, метадамі і прыёмамі яго рэалізацыі, у тым ліку з мэтай маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей на нацыянальнай мове.

Матывацыйна-каштоўнасная накіраванасць на нацыянальна-моўную адукацыю. Вучоныя адзначаюць, што ў структуры асобы педагогічнага работніка цэнтральнае месца займае матывацыйна-каштоўнасны кампанент, які складаецца з каштоўнасцей, асобасных устаноў і матываў прафесійнай дзейнасці (В. А. Сласцёнін, С. С. Кашлеў і інш.). В. М. Макарава ў дачыненні менавіта да прафесійна-маўленчай гатоўнасці ўдакладняе, што найважнейшае месца ў падрыхтоўцы педагогічных работнікаў да маўленчага і лінгвістычнага развіцця павінна займаць фарміраванне ў педагогаў каштоўнасных арыенціраў адносна роднай мовы як формы выражэння нацыянальнай культуры, да дзіцяці і дзіцячага маўлення, уласнай ролі ў працэсе засваення выхаванцамі роднай мовы. Вучоны падкрэслівае, што вельмі важна «наладзіць» суб'ектаў адукацыйнага працэсу на «адзіную хвалю» каштоўнасных арыенціраў, што дазваляе дадаць «нейтральным» ведам асобна значныя сэнсы. Культура маўлення, якая з'яўляецца знешняй

правай культуры асобы, выступае абавязковай складальнікам прафесійнай кампетэннасці педагогаў у галіне маўленчага развіцця дзяцей [7, с. 17].

Для вырашэння задач дадзенага даследавання вызначым матывацыйна-каштоўнасную накіраванасць на нацыянальна-моўную адукацыю як якасць, абумоўленую ўнутраным разуменнем неабходнасці ведання беларускай мовы як асабістай і грамадска значнай каштоўнасці, якая выяўляецца ў патрэбе мець камунікатыўныя зносіны на ёй і імкненні ўдасканалваць сваю прафесійную гатоўнасць у гэтым кірунку. Гэты кампанент з'яўляецца падмуркам забеспячэння гатоўнасці да прафесійнага самаразвіцця педагогічных работнікаў і ўдасканалення імі сваіх прафесійных і маўленчых уменняў і навыкаў у кірунку нацыянальна-моўнай адукацыі.

Матывацыйна-каштоўная накіраванасць з'яўляецца асновай прафесійнага развіцця педагогічных работнікаў на аснове самааналізу прафесійна значных якасцей, ведаў і ўменняў, неабходных для ажыццяўлення нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту.

Такім чынам, на падставе праведзенага аналізу літаратуры і азначэнняў, тлумачэнняў і падыходаў да вызначэння структуры прафесійнай маўленчай гатоўнасці педагогічных работнікаў і супастаўлення асноўных паняццяў мы зрабілі азначэнне паняцця «гатоўнасць педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі». Вызначылі яе структуру, якая складаецца з пяці кампанентаў – пэўных кампетэнцый, развіццё і актуалізацыя якіх забяспечвае гатоўнасць педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту. У працэсе аналізу характарыстык азначаных кампетэнцый, прадстаўленых у навуковай літаратуры, вызначылі змястоўнае нападзенне кожнай кампетэнцыі і іх узаемасувязь у структуры гатоўнасці. Відавочна, што развіццё гэтых кампетэнцый залежыць адна ад адной, і асновай гэтага развіцця з'яўляецца матывацыйна-каштоўная накіраванасць на нацыянальна-моўную адукацыю. У выніку даследавання мы прышлі да высновы, што толькі адпаведны стан гатоўнасці педагогічных работнікаў, наяўнасць пэўнага ўзроўню развіцця кожнай з утрыманых кампетэнцый дазволіць педагогічным работнікам

ажыццяўляць якасную нацыянальна-моўную адукацыю дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Об утверждении выпуска 28 единого квалификационного справочника должностей служащих [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, 29 июля 2020 г., № 69 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://clck.ru/XcZiK>. – Дата доступа: 03.09.2021.
2. Об утверждении образовательного стандарта среднего специального образования по специальности [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 марта 2019 г., № 24 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://clck.ru/Z2oZb>. – Дата доступа: 03.09.2021.
3. Об утверждении учебной программы дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 138 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://clck.ru/XcZqv>. – Дата доступа: 03.09.2021.
4. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.
5. Котик, Т. Н. Методика подготовки студентов к обучению дошкольников украинскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Котик. – Одесса, 1994. – 19 с.
6. Кugno, Э. Э. Содержание и структура готовности военнослужащего к деятельности в экспериментальных ситуациях / Э. Э. Кugno // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 195–198 – (Серия «Педагогика и психология»).
7. Макарова, В. Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. Н. Макарова. – Орел, 2011. – 44 с.
8. Мартынкевіч, С. В. Крытэрыі ацэнкі ўзроўню развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў / С. В. Мартынкевіч // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т. – Минск : Право и экономика, 2010. – Вып. 10. – 91 с.

9. Никонова, Л. Е. Подготовка будущих специалистов дошкольных учреждений к осуществлению этнокультурного образования дошкольников / Л. Е. Никонова, Е. И. Жданович // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24 нояб. 2011 года / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. – Минск, 2012. – С. 125–127.
10. Поштарева, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Поштарева. – Владикавказ, 2009. – 40 с.
11. 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 : НИО, 1999. – 159 с.
12. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999 – 416 с.
13. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для высш. учеб. заведений пед. профиля / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 477 с.
14. Старжынская, Н. С. Тэхналогія працэсу маўленчага і лінгвістычнага развіцця дашкольнікаў у сітуацыі руска-беларускага двухмоўя [Электронны рэсурс] / Н. С. Старжынская. – Рэжым доступу: <http://elib.bspu.by/handle/doc/725>. – Дата доступу: 03.09.2021.
15. Старычонок, В. Д. Прафесійная моўная кампетэнтнасць у сучаснай парадыгме філалагічных ведаў / В. Д. Старычонок // Дзясятыя Танкаўскія чытанні (да Года культуры ў Беларусі) : зб. навуковых артыкулаў / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал. В. Д. Старычонок, І. М. Гоўзіч, Н. В. Заяц. – Мінск : БДПУ, 2016. – С. 321–325.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 20.10.2021.

M. E. TRUKHANOVICH,
Senior Lecturer of the Department of Department
of Preschool and Primary Education

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

READINESS OF TEACHERS FOR NATIONAL-LANGUAGE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: STRUCTURE, COMPONENTS AND CONTENT

Summary

The article, based on the analysis of scientific and methodological literature, defines the concept of «Readiness of teachers for national-language education of children of early and preschool age». The structure of this readiness is presented, in accordance with the tasks of national-language education of preschool children. The content of the components is described and their interrelation is shown. The necessity of this readiness of pedagogical workers for the possibility of national-language education is substantiated.

Keywords: professional readiness, preschool education, competencies, national-language education, teachers.

УДК 378.013:[316.647.5:172.4-057.875]

А. К. УСЕНОВА,

кандидат педагогических наук, докторант

Учреждение образования «Белорусский государственный университет
культуры и искусств», г. Минск, Беларусь

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются новые педагогические стратегии и подходы в области социокультурной деятельности, анализируются технологии, направленные на развитие навыков толерантного взаимодействия, выбор эффективных средств межэтнической коммуникации, готовность молодежи к трансляции национальных ценностей и культуры различных народов.

Ключевые слова: педагогические технологии, студенческая молодежь, межэтническая толерантность.

Развитие современного общества требует ориентации на инновационное обучение, которое направлено на развитие способности молодых людей проективно определять будущее, ответственности за него и возможности влиять на это будущее. Очевидно, назрела объективная необходимость в изменении как методологических подходов, так и образовательных парадигм, методов и технологий обучения в национальных образовательных системах в целом и в высшем образовании в частности.

Образовательный процесс в учреждениях высшего образования должен быть направлен на воспитание межэтнической толерантности студенческой молодежи как фактора развития культуры межэтнического взаимодействия представителей различных этнических групп. Поэтому сегодня одной из важнейших проблем системы высшего образования является создание поликультурной среды в образовательном пространстве вуза путем внедрения технологии формирования межэтнической толерантности для получения качественного образования молодежи.

Выбор средств формирования межэтнической толерантности основывается на принципе их соответствия поставленным цели и

задачам, возможности использования в образовательном процессе учреждений образования и средовых условиях (социальная среда, микро- и макросреда). К таким средствам относятся:

- информирование молодежи о культуре и быте народов, населяющих страну;
- организация контакта представителей разных этнических групп;
- совместная деятельность по сбору, изучению материала о культуре и традициях народов, проживающих на территории государства;
- сотрудничество с национальными культурными центрами (проведение национальных праздников, фестивалей, выставок национальных культур, народных игр, фольклорных концертов);
- вовлечение студентов в процесс принятия решений в реальных ситуациях, связанных с межэтническим взаимодействием (проведение дискуссий, конференций, круглых столов, тренингов, деловых игр, интерактивных занятий с использованием методов «мозговой штурм», «импровизация» и т. д.);
- организация краеведческих экскурсий и фольклорных экспедиций.

Процесс формирования межэтнической толерантности направлен на ликвидацию негативных стереотипов, предрассудков, отрицательных эмоций обучающихся по отношению к людям иных национальностей. Для этого целесообразно использовать:

- словесные методы обучения, такие как беседа, объяснение, сторителлинг;
- самостоятельное изучение студентами дополнительного материала с последующим групповым обсуждением с использованием метода сравнения, анализом проблемных ситуаций, общей оценкой результатов работы;
- психологические тренинги, помогающие студентам понять особенности другого человека и себя, определить характер переживаний в конкретной ситуации, выделить эмоциональную сторону проблемы, противостоять стереотипам восприятия.

Путь к преодолению межэтнической интолерантности лежит через понимание того, что различия между представителями раз-

ных этнических групп, включенных в одну поликультурную среду, могут отсутствовать или быть гораздо менее значительны, чем сходства между ними. Поэтому главной задачей процесса формирования межэтнической толерантности является поддержание баланса между необходимостью информировать участников о существующих культурных различиях, с одной стороны, и недопущением преувеличения значения этих различий, с другой. Осознание существования различий между представителями разных этносов и снижение их значимости, понимание общекультурных ценностей, объединяющих представителей разных этнических групп, являются необходимой предпосылкой для формирования межэтнической толерантности. Умение находить эффективные способы взаимодействия, преодолевать проблемные ситуации, предупреждать и разрешать конфликты при взаимодействии этносов являются результатом процесса формирования межэтнической толерантности студенческой молодежи.

Педагогическая работа по формированию межэтнической толерантности предполагает приобретение студентами компетенций, необходимых для межэтнического взаимодействия в поликультурной среде. К их числу относятся:

- способность находить информацию из разных источников об этнических различиях, межэтнических отношениях и конфликтах, рационально оценивать ее актуальность, осуществлять объективный анализ;

- умение устанавливать контакт с представителями других этносов, демонстрируя отсутствие стереотипов и предрассудков по отношению к другим этническим группам, избегать конфликтов;

- умение формировать собственное мнение и принимать независимые и ответственные решения, при необходимости отстаивать их в конструктивном и цивилизованном диалоге;

- способность оценивать ситуации и события с позиции другой культуры и изменять представление на основе новой информации;

- способность распознавать эмоции, понимать намерения и чувства других людей и управлять собственными эмоциями;

– умение организовать межкультурный обмен ценностями и знаниями, осуществляя выбор эффективных стратегий взаимодействия с представителями другого этноса;

– умение урегулировать конфликты мирным путем и находить социально приемлемые формы снятия агрессии.

Одним из наиболее эффективных методов формирования межэтнической толерантности является организация взаимодействия представителей разных этнических групп.

Эффективность реализации совместных задач как средства установления дружеских межгрупповых отношений была доказана в эксперименте М. Шерифа. Фактически опыт личного общения и сотрудничества в групповой контактной ситуации позволяет участникам получить знания о «чужой» группе, которая разрушает определенные стереотипы; снижает важность групповой категоризации, способствуя персонализации членов «чужой» группы, обновляя индивидуальные различия и уменьшая важность межгрупповых; приводит к формированию идентичностей между группами.

Общение и сотрудничество позволяют максимально сформировать эмоциональные и поведенческие компоненты толерантности, развить эмпатию к представителям других этнических групп и навыки, необходимые для эффективного межэтнического взаимодействия. Так, «парадокс терпимости», который сформулировал К. Поппер, утверждает, что неограниченная толерантность должна вести к нетерпимости и во имя терпимости следует провозгласить право не быть терпимыми к нетерпимым [1]. Поэтому обязательным условием формирования межэтнической толерантности студенческой молодежи является выработка и последовательное проведение согласованной с основными субъектами образовательной среды вуза политики «нулевой толерантности» к проявлению различных форм ксенофобии и принятие мер по их пресечению. Участники образовательного процесса должны в полной мере осознавать невозможность проявления интолерантного поведения в пространстве вуза.

Для формирования межэтнической толерантности молодежи в поликультурной среде вуза и получения положительного эффекта рассмотрим следующие педагогические технологии.

Кейс-стади как технология формирования межэтнической толерантности является целесообразной для поликультурного воспитания, поскольку акцент переносится не на овладение знанием, а на его выработку. Работать с кейсами можно как индивидуально, так и в группе. После групповой или индивидуальной работы решения представляются на общее обсуждение и соотносятся с реальностью, из которой был представлен случай. Данный метод способствует развитию у студентов самостоятельности мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, а также аргументировать свою. Решение проблемных ситуаций предоставляет возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде с представителями различных этносов и культур, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, выбрать способ ведения конструктивного диалога.

Компоненты кейс-стади – исследовательский и учебный. Важной частью деятельности педагога является способность вести дискуссию, деликатно направлять ее, терпеливо задавать наводящие вопросы, бросать вызов группе и направлять студентов на заключительную фазу принятия решений. Формы представления могут быть разными: текст, аудиоинформация, видеоинформация, рисунок, графика и т. д.

Методика изучения дискуссионных вопросов направлена на освоение навыков групповой работы, что является актуальным для современного поликультурного мира. Во многих областях жизни общества этот навык имеет решающее значение, например, в научной, педагогической, социальной деятельности. Студенческая группа делится на подгруппы, состоящие из нескольких человек. При распределении задания каждому участнику групповой работы выдается текст, и внутри группы распределяются роли. Задание должно быть посвящено одному из вопросов, относящихся к проблеме формирования межэтнической толерантности. Текст задания должен отвечать следующим требованиям: быть лаконичным, не слишком объемным, соответствовать изучаемой проблеме, изложение должно поддаваться структуризации и анализу.

Технология *мозаичный класс* предполагает организацию работы в аудитории, направленную на искоренение этнических и культурных барьеров, с целью повышения самооценки. Метод мозаичного класса был применен в 1971 году американскими психологами и считается одним из самых эффективных способов преодоления межэтнических и межкультурных взаимоотношений. Этот метод основан на гуманистическом подходе к пониманию личности и позволяет перейти от пассивного принятия знаний к активному и самостоятельному обучению с учетом следующих условий: общие цели и задачи для участников группы, индивидуальная ответственность каждого обучающегося, равные возможности достижения успеха для всех членов группы и положительная взаимозависимость студенческой молодежи.

В технологии гармонично сочетаются сплоченность вокруг общих целей и задач, индивидуальная ответственность и примерно равные возможности для достижения успеха всех членов группы. Общие цели подразумевают, что все заинтересованы в том, чтобы наилучшим образом выполнить предложенную задачу, и для этого готовы помогать друг другу и сотрудничать. Индивидуальная ответственность заключается в том, что каждый студент получает свое задание и оценку за его выполнение. Равные возможности возникают там, где студенты стремятся превзойти не успехи друг друга, а свои собственные достижения.

Технология сторителлинга как способ формирования межэтнической толерантности. Сторителлинг в переводе с английского языка – «рассказывание историй», «сказительство». Суть данной технологии состоит в том, чтобы передавать учебную информацию путем рассказывания историй из личного или чужого опыта, например из детства, основываясь на историческом примере, пересказ былин, анекдотов с использованием вымышленных образов или реальных персонажей. Такие поучительные сказки носят характер неформального взаимодействия, но глубоко затрагивают эмоции и чувства, проникая в подсознание студента, увлекают сюжетом, оставляют незабываемые впечатления, позволяя пережить приключения вместе с героями. Рассказывание реальных жизненных историй позволяет студентам понять, что их сложная

ситуация не уникальна, такое случалось и раньше, это вдохновляет на поиск решений, делая процесс передачи знаний ненавязчивым и интересным. Весь секрет в том, чтобы «учить без обучения», передавать нравственный опыт, рассказывая поучительные истории. Но важно понимать, что не каждая история подходит для сторителлинга. Она должна быть наполнена познавательным смыслом, нести в себе поучительную мысль, содержательные выводы. Важно красивое оформление и сопровождение текста, лучше интерактивное или в виде презентации. Использование данной технологии будет эффективным в формировании культуры и этики межнационального взаимодействия, поскольку данный компонент базируется на эмоционально-волевой сфере, личностных качествах и жизненном опыте человека.

Перспективной педагогической технологией является *событийное образование*. Событийный подход разработан А. С. Макаренко, обосновавшим использование значимых событий в жизни коллектива и отдельной личности, происходящих в социуме с участием реальных людей. Лучший способ «обучить» человека любым сложным действиям – погрузить его в эту ситуацию [2]. Во время таких событий студенты получают импульс к трансформации своего личностного самосознания, что позволит находить себя в общности, проживать различные социальные роли, формировать умение вести диалог по нормам толерантности, признавая их права на уникальность и уважение.

Технология смешанного обучения в условиях поликультурной образовательной среды позволяет совмещать традиционные и современные информационные образовательные технологии. Дидактические свойства образовательных ресурсов смешанного обучения включают в себя следующие аспекты: разнообразие форм представления учебной информации и мультимедиа; изобилие, которое приводит к многовариантности результатов; интерактивность; гибкость и адаптивность [3].

Особое место в технологии смешанного обучения занимает самостоятельная работа в сочетании с электронными ресурсами, направленная не только на получение знаний, но и на повышение мотивации студентов к участию в процессе сохранения и развития

национально-культурного наследия и межкультурного сотрудничества этносов и, следовательно, на формирование межэтнической толерантности.

В рамках формирования межэтнической толерантности можно использовать такие приемы, как беседа, активное и эмпатичное слушание [4]. Беседа строится с использованием разных техник и приемов, направленных на изменение психологических установок по отношению к представителям других этнических групп, овладение знаниями психологической природы межэтнической толерантности, видов проявления на групповом и индивидуальном уровнях, черт толерантной/интолерантной личности. Беседу можно использовать и как средство для снижения тревожности, агрессивности по отношению к представителям других этнических групп. Целью использования такого приема, как активное слушание, является максимально достоверное отражение информации говорящего. Данный прием обеспечивает более точное понимание друг друга участниками беседы, способствует созданию дружеской атмосферы и эмоционального сопереживания. Первостепенной задачей применения приема эмпатичного слушания является точное отражение чувств собеседника. Он не предусматривает оценку и интерпретацию скрытых мотивов поведения, т. е. необходимо прочувствовать переживания, эмоции собеседника.

Техники психологической работы с различными проявлениями интолерантности рассмотрены Г. У. Солдатовой, которая выделяет четыре основных компонента, необходимых в учете разработки технологий преодоления интолерантного поведения: психологическая устойчивость; система позитивных установок; комплекс индивидуальных качеств толерантной личности; система личностных и групповых ценностей [5]. Данные техники предполагают выработку системы позитивных установок по отношению к представителям других этносов путем получения знаний о взаимном проникновении, обогащении и развитии культур. Психологическая работа по предотвращению и преодолению различных форм ксенофобии реализуется исключительно психологами и может быть направлена на формирование межэтнической толерантности, для построения позитивных отношений в разнообраз-

ном мире, с людьми, которые отличаются по различным признакам: расовым, этническим, религиозным, социальным и мировоззренческим.

Технология формирования межэтнической толерантности с помощью социально-психологического тренинга – это активная групповая работа, направленная на улучшение и развитие отношений, навыков и знаний межличностного общения. В структуру тренинга входят информационно-просветительские занятия, психологические игры и упражнения, направленные на разрешение конфликтных ситуаций между представителями разных этносов, снижение агрессивности, профилактику и преодоление различных форм ксенофобии, развитие межэтнической коммуникации, социальной и межкультурной компетентности. Ведение социально-психологического тренинга возможно только профессиональными психологами.

Игровые технологии имеют огромный потенциал для формирования межэтнической толерантности. Однако специфика данного процесса предполагает определенные требования к выбору игровых технологий. Ролевая игра – это такой способ обучения, при котором проблемная ситуация представлена в виде игрового представления, в то время как участники в защищенной воображаемой ситуации, как в модели реальной ситуации, выполняют различные роли и критически рассматривают сложное социальное явление. Ролевые игры направлены на понимание межкультурных различий, психологии межэтнического взаимодействия; развитие коммуникативных навыков переговорного процесса в различных ситуациях межкультурного общения, формирование позитивных установок и поведения в межэтническом общении; отработку конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях; коррекцию интолерантного поведения.

Активные формы и методы работы по формированию межэтнической толерантности помогают молодым людям осознать ценности прав человека и их социальную роль, научить молодое поколение жить в демократическом мире, уважать права других людей и разрешать споры и конфликты законным путем. Это способствует воспитанию гражданственности, патриотизма и

уважения к национальным и религиозным традициям других народов, формирует у студентов нравственную, эстетическую и правовую культуры. Одним из таких методов работы является развитие критического мышления, в основе которого лежит синтез мирового педагогического и психологического опыта с учетом современных потребностей системы образования. Критическое мышление характеризуется открытостью, гибкостью, осознанием вариативности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений. Этот метод помогает избегать пассивного восприятия социально значимой информации, побуждает студентов анализировать свои социальные ресурсы и опыт. Фаза рефлексии – это осмысление полученного знания. Самое важное – объяснить смысл, построить дальнейший путь познания. Преподаватель может стимулировать рефлексию, задавая вопросы, заполняя кластеры, возвращаясь к ключевым словам, утверждениям и т. д.

Таким образом, педагогическое обеспечение процесса формирования межэтнической толерантности предполагает комплекс специальных методик и технологий, необходимых для эффективной реализации данного процесса, и включает следующие компоненты.

1. Поликультурная образовательная среда, обогащенная различными видами деятельности и активно используемыми инновационными педагогическими технологиями.

2. Преемственность и непрерывность процесса обучения, дающего возможность для саморазвития молодого человека.

3. Взаимодействие участников образовательного процесса на основе диалогической коммуникации, рефлексии и партнерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедева, Н. М. Ценности культуры и развитие общества / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. – М. : ГУ ВШЭ, 2017.
2. Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко. – М. : Акад. Проект : Альма Матер, 2006. – 225 с.

3. On the effectiveness of blended learning technologies in higher education / G. Lukhmanova [and so on] // *Opcion*, Año 35, Especial № 19. – 2019. – P. 3078–3086.
4. Немов, Р. С. Психологическое консультирование / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 528 с.
5. Солдатова, Г. У. Межкультурная компетентность и адаптация в инокультурной среде : подходы и технологии / Г. У. Солдатова, А. Б. Пантелеев // *Вестн. МГОУ. Сер. «Педагогика»*, 2017. – № 1.

Материал поступил в редколлегию 29.11.2021.

A. K. USSENOVA,

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student

Educational institution «Belarusian State University of Culture and Arts»,
Minsk, Belarus

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS

Summary

The article discusses new pedagogical strategies and approaches in the field of socio-cultural activities, analyzes technologies aimed at developing skills of tolerant interaction, the choice of effective means of interethnic communication, the readiness of young people to broadcast national values and culture of various peoples.

Keywords: pedagogical technologies, student youth, interethnic tolerance.

УДК 371. 21

И. С. ЧУНОСОВА,

доцент кафедры филологии, кандидат педагогических наук

Учреждение образования

«Барановичский государственный университет»,

г. Барановичи, Беларусь

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье произведен анализ основных аспектов формирования профессиональной речи будущих педагогов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Уточнены концептуальные основания методологического, содержательного и процессуально-деятельного аспектов, реализуемые в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональная речь педагога, профессиональное образование, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция.

Профессиональная деятельность педагога непосредственным образом связана с владением коммуникативными умениями, а необходимость совершенствования речевого мастерства входит в число актуальных задач, стоящих перед педагогикой профессионального образования. Сложность и многоаспектность процесса формирования профессиональной речи педагога рассматривается в трудах М. В. Горбуновой, Л. Н. Горобец, Н. Д. Десяевой, В. Ф. Русецкого и др. Особенности коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса представлены в работах Л. С. Васюкович, А. М. Волочко, А. А. Мурашова, Г. И. Николаенко, И. В. Таяновской и др. Отметим, что в представленных научных исследованиях подчеркивается такая отличительная особенность профессиональной речи педагога, как ее одновременная обращенность на решение когнитивных задач, социально-психологическое обеспечение образовательного процесса, организацию учебной деятельности, обеспечивающую успешность обучения, воспитания и развития учащихся.

Формирование профессиональной речи будущих педагогов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь имеет системный характер, представленный во взаимосвязи методологического, содержательного и процессуально-деятельностного аспектов.

Методологический аспект формирования профессиональной речи определяет прежде всего основные подходы к построению образовательного процесса, регулирует формы и способы профессиональной подготовки, характеризует основные принципы научного познания [3, с. 12]. На данный момент ведущими методологическими подходами в области формирования профессиональной речи будущих педагогов являются компетентностный, коммуникативно-деятельностный, сознательно-коммуникативный (когнитивно-коммуникативный) и системный.

Компетентностный подход – основной подход, определяющий содержание, структуру и практическую направленность профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования (О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Ю. Г. Тартур, А. В. Торхова и др.). На основе данного подхода образовательные стандарты, регулирующие требования к объему профессиональных знаний, умений, навыков, личностным качествам обучающихся, формулируются в виде компетенций. В свете компетентностного подхода процесс формирования профессиональной речи будущих педагогов выходит за пределы изучения собственно лингвистического знания и осуществляется в том числе исходя из особенностей педагогической деятельности. Формирование профессиональной речи будущих педагогов связано с усвоением ими правил, регламентирующих употребление языковых единиц в речи (лингвистическая компетенция); совершенствованием умений пользоваться языком в межличностном и профессиональном общении (коммуникативная компетенция); овладением знаниями о индивидуально-психологических и возрастных закономерностях речевого поведения субъектов образовательного процесса, умением ориентироваться в ситуации педагогического общения (дискурсивная компетенция).

Основную цель формирования профессиональной речи и средства ее достижения конкретизирует *коммуникативно-деятельностный подход*, ориентирующий на создание условий для становления и совершенствования умений в области профессиональной рече-

вой деятельности в процессе активной коммуникации [1, с. 101]. Данный подход предполагает организацию занятий, моделирующую ситуации учебного взаимодействия участников образовательного процесса (педагога, обучающихся, родителей); ориентирован на изучение, анализ и рефлексию эффективного педагогического опыта реализации профессиональной речи в образовательном дискурсе; использование в обучении студентов образцов профессиональной речи в различных жанровых разновидностях педагогического дискурса. Коммуникативно-деятельностный подход также отражается в направленности на выполнение заданий, имеющих практическую значимость, в частности коммуникативно-речевые упражнения, построенные на анализе научных и учебно-научных текстов, коммуникативные учебные кейсы, представляющие или моделирующие ситуации педагогического общения.

Сложный характер и многоаспектность взаимодействия участников учебного общения требуют наличия у педагогов специальных профессиональных умений и навыков, связанных с отбором, способом организации и изложения информации. Формирование профессиональной речи будущих педагогов в русле *сознательно-коммуникативного (когнитивно-коммуникативного) подхода* актуализирует направленность на активизацию мышления студентов, усиление понимания механизмов возникновения языковых явлений, осознанность отбора и использования знаков языка в речевой деятельности [10]. Этот подход реализуется через обучение с опорой на понимание студентами специфики организации учебной коммуникации, развитие у будущих педагогов умений учитывать ее дидактические, психолингвистические и жанрово-стилистические особенности, осознание специфики построения высказываний в различных жанрах педагогического дискурса, значимости коммуникативных качеств профессиональной речи (логичности, точности, выразительности, уместности).

Образовательный процесс на современном этапе характеризуется укрупнением и усложнением представляемых дидактических систем, системное описание которых позволяет систематизировать информацию о них, сжато и целостно характеризовать свойства частей системы и взаимосвязи между ними [2, с. 10–11]. Развитие

системных исследований и их объединение с методологией моделей формирует особую междисциплинарную сферу – системное моделирование, которое находит широкое распространение и в педагогике профессионального образования, а также ориентирует на использование *системного подхода* в процессе формирования профессиональной речи будущих педагогов. Система обучения в данном случае представляется как совокупность взаимосвязанных компонентов: учебных модулей, учебных дисциплин, обеспечивающих последовательное овладение знаниями, умениями, навыками, ценностными ориентациями в области эффективной реализации профессиональной речи в различных жанрах педагогического дискурса.

Содержательный аспект формирования профессиональной речи будущих педагогов определяется действующими образовательными стандартами высшего образования, учебными планами и программами учебных дисциплин. Рассмотрим содержательный аспект на примере подготовки будущих учителей начальных классов, обучающихся по специальности 1-01 02 01 «Начальное образование». Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 1-01 02 01-2021) указывает на необходимость подготовки специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смен технологий, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

В учебный план специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» включено несколько дисциплин, направленных на формирование профессиональной речи будущих педагогов. Причем входящие в него учебные дисциплины «Белорусский язык», «Русский язык», «Орфографический практикум» ориентированы на развитие лингвистической компетентности (нормативного употребления языковых единиц в речи), а учебные дисциплины «Культура делового общения», «Педагогическая риторика» – коммуникативной и дискурсивной компетентности. Именно последние составляют специфику профессиональной подготовки будущих педагогов к

осуществлению учебной коммуникации в образовательном процессе учреждений общего среднего образования, опираясь на такую область профессионального знания, как педагогическая риторика. Последняя развивается на основе общериторической концепции, категорий и законов риторики, сформулированных в различные периоды становления этой науки, вбирает риторический опыт Античности, европейского Средневековья, Возрождения и Просвещения, отражает наиболее значимые факты риторико-педагогического и философско-педагогического наследия, оказавшие существенное влияние на формирование профессиональной речи современного педагога [8, с. 17–18].

Цель курса «Педагогическая риторика» – систематизировать знания о культуре речевого поведения в данной сфере профессиональной деятельности, раскрыть специфику и содержание образовательного процесса, развить у студентов педагогических специальностей навыки сознательного использования речевых средств в различных жанрах профессионального общения. Содержание обучения профессиональной речи в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогическая риторика» включает сведения о месте и роли риторики в системе социогуманитарных дисциплин, основные риторические законы и важнейшие особенности публичной речи, главные тенденции развития ораторского мастерства в различные исторические эпохи, этапы и методику работы над публичным выступлением, приемы организации учебного взаимодействия с обучающимися, основные жанры монологической и диалогической речи, представленные в образовательном процессе.

Учебная дисциплина «Педагогическая риторика» содержит вводную часть об особенностях риторики как рода деятельности, истории развития риторической мысли в Древней Греции, Риме и в восточнославянской культуре, о ключевых категориях и структуре риторического процесса. Основная часть содержания учебной дисциплины ориентирована на изучение особенностей организации учебной коммуникации в образовательном процессе, педагогической риторики как основы здоровьесберегающего обучения, ведущих тенденций в развитии современного образования, речевого поведения учителя и педагогического общения как основной

формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, коммуникативных стратегий педагогического общения, специфики восприятия педагогической речи обучающимся и стратегий речевого поведения педагога, стилей педагогического общения, использования средств выразительности в профессиональной речи педагога.

В результате освоения дисциплины «Педагогическая риторика» будущие педагоги должны осознать общественную значимость ораторской деятельности и ответственность педагога за свое речевое поведение; освоить рациональные и эффективные технологии подготовки публичного выступления и технику его произнесения; сформировать представление об особенностях организации учебной коммуникации в образовательном процессе; ознакомиться с основными жанрами монологической и диалогической речи, представленными в образовательном процессе; развить умение использовать средства выразительности (тропы и стилистические фигуры) в профессиональной речи.

Образовательный процесс на современном этапе функционирует в условиях объективно увеличивающегося объема и многообразия информации, актуальным представляется расширить содержание курса «Педагогическая риторика» включением в него сведений об особенностях осуществления эвристического полилога (с учетом его современной лингводидактической концепции [4–6; 9]) как возможности эвристически направленного развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся.

Содержание курса «Культура делового общения» углубляет представления студентов о речевой культуре в сфере профессионального взаимодействия, речевой этике в образовательном процессе, эффективных технологиях педагогического общения и аргументации, использовании речевого этикета в деловом общении, стратегиях и тактиках делового общения, проблемных ситуациях и аргументации. В ходе освоения учебной дисциплины «Культура делового общения» студенты учатся определять цели делового общения в избранной ими сфере профессиональной деятельности, отбирать и обрабатывать информацию с учетом поставленных коммуникативных целей, выбирать соответствующую стратегию и речевую тактику, соблюдая основные требования делового этикета,

оказывать убеждающее воздействие на адресата речи с помощью основных приемов деловой аргументации, учитывая индивидуально-психологические особенности участников коммуникации [7].

Процессуально-деятельностный аспект формирования профессиональной речи определяет виды и формы проведения учебных занятий, а также формы контроля и оценки учебных достижений студентов. Специфика учебного процесса в данном случае связана прежде всего с использованием в ходе лекционных и практических занятий образцов профессиональной речи, решением учебных кейсов, содержащих коммуникативные задачи и учебные ситуации, организацией профессиональных ролевых игр. Для контроля и оценки сформированности знаний, умений, навыков в области профессиональной речи, помимо традиционных видов работ (монологический ответ, тестирование, составление опорных схем и таблиц, реферирование литературы), используется следующий диагностический инструментарий: риторический анализ текста, конструирование монологических высказываний на основе готового текста, переконструирование образцов профессиональной речи, редактирование текстов (выделение, дифференциация и исправление речевых ошибок и недочетов), конструирование учебных высказываний на заданную тему.

Современная система образования достаточно динамично развивается, происходит пересмотр и уточнение образовательных программ образования, внедрение новых методов и приемов обучения, современных технологий. Это, с одной стороны, требует постоянного совершенствования профессионального мастерства педагогов, с другой – постоянного обновления содержания, форм и методов работы по формированию профессиональной речи будущих педагогов. Успешность профессиональной подготовки в данном направлении зависит от создания в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования, условий для гармоничного сочетания всех перечисленных выше аспектов: методологического, содержательного и процессуально-деятельностного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2008. – 336 с.
3. Клипинина, В. М. Методология и методы социально-педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / В. М. Клипинина. – Минск : Сэр-Вит, 2020. – 216 с.
4. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект/ А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед. наука и образование. – 2019. – № 4 (29). – С. 57–60; 2020. – № 2. – С. 11–15.
5. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
6. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
7. Санникович, И. М. Культура делового общения : типовая учеб. прогр. учреждения высш. образования / И. М. Санникович, Т. В. Мальцевич. – Минск, 2020. – 12 с. – Рег. № УД 8533/уч.
8. Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория : учеб. пособие для студ. пед. ун-тов и институтов / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
9. Таяновская, И. В. Современная риторика. Основы искусства речи: мысль – молчание – слово (эвристический курс-полилог) : учеб.-метод. пособие / И. В. Таяновская ; под общ. ред. А. Д. Короля. – Минск : БГУ, 2020. – 155 с.
10. Чуносова, И. С. Реализация сознательно-коммуникативного подхода в процессе формирования речевых умений будущих педагогов / И. С. Чуносова // 36. навук. пр./ Акад. паслядыплом. адукацыі. – Мінск, 2020. – Вып. 18. – С. 538–546.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

I. S. CHUNOSAVA,
Associate Professor at the Department of Philology,
Ph. D. in Pedagogical Sciences

Education Institution «Baranavichy State University», Baranovichy, Belarus

THE MAIN ASPECTS OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL SPEECH FORMATION

Summary

The article analyzes the main aspects of future teacher's professional speech formation studying in higher educational institutions of the Republic of Belarus. The conceptual foundations of the methodological, substantive and procedural-active aspects implemented in the process of training future primary school teachers have been clarified.

Keywords: teacher's professional speech, professional education, linguistic competence, communicative competence, discursive competence.

УДК 371.14+159.9

В. Н. ШАШОК,

заведующий кафедрой дошкольного и начального образования,
кандидат психологических наук, доцент

Государственное учреждение образования»

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ В ЦЕЛЯХ РАСКРЫТИЯ ИХ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА**

Развитие личностно-профессионального потенциала современных педагогических работников является важным ресурсом обеспечения качества образования. Непрерывное дополнительное образование педагогических работников будет являться эффективным при условии создания самоуправляемой системы отношений внутри образовательного процесса, где совершенствование личностно-профессионального потенциала педагога возможно в условиях реализации андрагогического подхода с учетом акмеологических (психологических) законов.

Ключевые слова: личностно-профессиональный потенциал педагогического работника, компетентность как характеристика субъекта деятельности, андрагогический подход и акмеологические технологии в образовании взрослых.

Социальный заказ на совершенствование и раскрытие личностно-профессионального потенциала педагогических работников как субъектов обеспечения и трансформации качества образования в интересах устойчивого социокультурного развития, жизненного и профессионального самоопределения обучающихся предполагает изменение содержания, форм, методов, технологий образовательной практики в дополнительном педагогическом образовании, сформировавшихся в рамках установок техногенного этапа развития общества и образования. Развитие личностно-профессионального потенциала современных педагогических работников выступает в качестве главного ресурса обеспечения качества образования и гуманитарной безопасности всех субъектов образовательного процесса. Национальной стратегией устойчивого

социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года (одобрена Президиумом Совета Министров Республики Беларусь, протокол от 2 мая 2017 г. № 10) обусловлены требования по повышению качества человеческого потенциала (детей и взрослых как субъектов образовательного процесса) с учетом индивидуальных особенностей каждого человека, воспитанию высокообразованной, здоровой, всесторонне развитой личности, восприимчивой к инновациям, способной превратить свои знания в фактор экономического прогресса; формированию условий для развития инклюзивного общества, обеспечивающего равенство возможностей всех граждан. Данная стратегия развития предусматривает направления и тенденции прогрессивных процессов.

Педагогическая деятельность в обществе нормативно определена как область профессиональной деятельности педагога по обучению, воспитанию и развитию обучающихся. С одной стороны, она как один из видов деятельности человека имеет всеобщие характеристики. С другой – педагогическая деятельность специфична в зависимости от содержания реализуемых образовательных программ, от программ воспитания, особенностей осуществления научно-методического обеспечения образования, специфики руководства образовательной деятельностью учреждений образования и др. Внутри самой педагогической деятельности присутствует огромное многообразие специфических характеристик. Мы остановимся на обобщенном понятии деятельности как процессе (процессов) сознательного активного взаимодействия субъекта (разумного существа) с объектом (окружающей действительностью), во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели [1].

Для выполнения профессиональной деятельности недостаточно стихийно и эклектично сформированных умений и навыков. Она требует определенных знаний, а также некоторой системы целенаправленно наработанных навыков и умений. Профессиональная деятельность институционализируется и получает социальное обособление, закрепляется и сохраняется в формах социальной памяти (профессиональных традициях и культуре, профессиональной этике, объективированных формах труда). Под профессиональ-

ной деятельностью нами понимается сложная деятельность, которая предстает перед человеком как способ выполнения чего-либо, имеющий нормативно установленный (конституированный) характер (Г. В. Суходольский, 2000). Профессиональная деятельность педагогического работника является объективно сложной, поэтому она трудна для освоения и требует длительного периода подготовки и непрерывного дополнительного образования на протяжении всего периода труда.

А. К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическую деятельность, педагогическое общение и личностные качества. К профессионально важным качествам личности педагога относят: педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогическую наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение и педагогическую рефлексии [2].

Педагогическая деятельность предполагает наличие определенных качеств личности субъекта и одновременно способствует их формированию и развитию. Можно остановиться, вслед за Л. М. Митиной, на трех интегральных характеристиках личности педагогического работника: направленность, компетентность и гибкость. Данные характеристики личности как субъекта жизнедеятельности обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие, понимаемое как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности [3]. Каждое из них в психологической и психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации.

Педагогическую направленность целесообразно рассматривать в контексте общей психологической проблемы – направленности личности. Анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, Я. А. Коломинский, Г. А. Томилова, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Г. Вершловский, В. Гинзбург, С. Аксельрадс, А. Маслоу, К. Роджерс, И. Херма и др.) показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности. Целесообразно опираться на интегрированное

понятие в узком и широком смыслах. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности педагогического работника и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) рассматривается как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих его к утверждению в педагогической деятельности и общении. В концепции профессионального развития педагогического работника (Л. М. Митина, 1998) оптимальная («желательная») иерархическая структура педагогической направленности (доминирующих мотивов личности) учителя может быть представлена следующим образом: 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; 3) направленность на предметную сторону профессии (содержание учебного предмета, образовательного процесса и т. д.) [3].

«Компетентность» понимается в современной науке также многогранно и неоднозначно. Ряд исследователей (Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, И. А. Колесникова, И. Г. Климович, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Е. И. Огарев, Е. М. Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления. Они рассматривают ее: как совокупность профессиональных свойств (Л. И. Анцыферова); как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю. В. Варданян); как способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И. Г. Климович); как профессиональное самообразование (А. К. Маркова); как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В. И. Огарев);

как способность к актуальному выполнению деятельности (М. А. Чошанов) и т. д.

Компетентность понимается как уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе (Ю. Н. Емельянов). Компетентность – это категория оценочная, она характеризует человека как *СУБЪЕКТА* специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [4].

В структуре профессиональной компетентности учителя А. К. Маркова выделяет четыре блока: 1) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; 2) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции, установки педагога, требуемые от него профессией; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями [2]. Компетентность опирается на отдельные компетенции (профессиональные компетенции) как на способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач; единство знаний и опыта, способность и готовность специалиста действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы (О. А. Жук, 2010). Иными словами, под педагогической компетентностью мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [3]. Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность

в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Понятие «гибкость» рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого подхода в объяснении его содержания. Для обозначения этого понятия авторы используют разные термины: «переключаемость» (Т. В. Кудрявцев), «подвижность» (В. И. Зыкова), «отсутствие скованности», «динамичность» (А. П. Шеварев), «вариативность форм поведения» (Г. В. Залевский), «отсутствие косности привычек и суждений» (А. В. Мишин, А. И. Щebetenko) и др. В. А. Петровский рассматривает личностную гибкость (флексibilitätность) как общепсихологическую характеристику индивида, связанную с изменчивостью параметров деятельности и подвижностью нервных процессов [5]. Вместе с тем он отмечает относительную стабильность индивидуальных показателей, существенно изменить актуальный уровень развития которых довольно трудно. Индивида с высокой степенью сформированности личностной гибкости В. А. Петровский называет высоковариативной личностью, включенной в систему межличностных взаимоотношений. К. А. Абульханова-Славская придерживается мнения о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии профессии и жизненного пути, рассматривает профессиональное самоопределение индивида как важнейший фактор, обуславливающий реализацию личностной перспективы [6].

Под педагогической гибкостью понимается сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность человека легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. Структура педагогической гибкости включает три ее вида: эмоциональную, интеллектуальную, поведенческую [3].

Целесообразно расставлять акценты в вопросах понимания личностно-профессионального потенциала педагогического работника с позиции философии и психологии. В философии понятие потенциала неразрывно связано с терминами «возможность» и «действительность». Эти две категории характеризуются взаимным переходом, который носит название «актуализация потенции». В психологии распространен термин «потенциал личности», который определяет способность человека умножать свои внутренние возможности. В этом значении в качестве синонима выступает понятие ресурсов организма, благодаря чему говорят и о максимальном проявлении потенциала – резерве психики. Потенциал – это сила, проявляющаяся в определенных обстоятельствах; это то, что придает вектор существованию человека, совокупность всех его возможностей по самореализации и достижению целей. «Потенциал» (в переводе с английского языка) обычно относится к нереализованной в настоящее время способности. В работах В. Н. Маркова личностно-профессиональный потенциал рассматривается как часть личностного потенциала, направленная на реализацию человека в профессии. Здесь личностный потенциал рассматривается как самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в деятельности человека, направленной на получение социально значимых результатов [7].

Взрослый индивид наделен системой особым образом организованных внутренних возобновляемых ресурсов, которые обеспечивают многообразие возможных векторов развития человека-профессионала в процессе его жизненного пути, проявляются они и влияют на достижение специалистом социально значимых результатов в деятельности. Это есть профессиональный потенциал. Нереализованный профессиональный потенциал стимулируется ценностно-мотивационной структурой личности и определяет собственно направления изменения профессионального потенциала [9]. Профессиональный потенциал педагога (ППП) – сложная и многоплановая система. Во-первых, он содержит в себе соотношение ориентации как наклонности к педагогической деятельности и действительной ситуации деятельности. При таком подходе подчеркивается значение приобретенной и естественной способности

к занятиям педагогической деятельностью. Во-вторых, ППП отражает отношение педагога к профессиональной деятельности. Это значит, что одних лишь способностей, даже когда они есть, мало для качественного выполнения профессиональных обязанностей. В-третьих, ППП трактуется как возможность выполнять свой труд на уровне требований, налагаемых педагогической профессией, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса, стилем учебно-воспитательной деятельности. В-четвертых, ППП — это концентрирование приобретенных качеств, т. е. система приобретенных в процессе подготовки знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

Суть данного понятия кроется в том, что возобновление внутренних ресурсов личности взрослого человека труда и их умножение (раскрытие, приращение, развитие, совершенствование) происходит как *САМО-управляемая система*. Детерминанта «самости» выступает основополагающей в вопросе профессионально-личностного развития работника. Здесь «самость» является сложным, динамическим единством, отражающим реализуемое поведение и опосредующим и регулирующим его; интегральной целостностью, «подлинностью» индивида, его тождественностью самому себе, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и от других людей. «Самость» включает в себя все аспекты человеческой сущности, в том числе и неосознаваемые [8].

Данный концепт позволяет говорить о том, что непрерывное дополнительное образование педагогических работников будет являться эффективно организованным, прежде всего, при условии создания самоуправляемой системы отношений внутри образовательного процесса. Такое развитие и совершенствование личностно-профессионального потенциала педагога возможно в условиях реализации андрагогического подхода в дополнительном образовании взрослых, с учетом акмеологических (психологических) законов. Здесь андрагогический подход в образовании предполагает, что взрослый человек — это человек, способный к самоопределению, обладающий определенными уровнями различных компетенций, имеющий свое отношение и позицию, способный действовать самостоятельно и отвечать за последствия своих действий, дел и деяний, и есть *СУБЪЕКТ*.

Как утверждает российский ученый М. Д. Матюшкина, сегодня достаточно ясно видно, что для решения научно-технологических проблем «образование должно быть нацелено в первую очередь на развитие мышления, творческих способностей человека и установок на созидательное творчество (что в масштабах человечества дает возможности сохранения и развития научно-культурного потенциала)». С другой стороны, приоритетной «целью образования должно выступать развитие таких качеств, как терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность и формирование установок на ценности жизни (что в масштабах человечества должно содействовать преодолению межгрупповых конфликтов, деструктивной агрессии, насилия)». Эти «приращения» выходят за рамки академических достижений (развитие мышления, интеллекта (в том числе таких качеств, как рефлексия, критическое мышление); развитие творческих способностей личности; воспитание терпимости к различиям, установки на диалог; высокая ценность человеческой жизни, природы; высокая ценность созидательного творчества, научного познания; способность к самоконтролю, принятию ответственности за свои поступки) [9].

Активизирующим фактором саморазвития специалистов-педагогов сегодня выступают, с одной стороны, чрезмерно информационно насыщенное социальное и профессиональное пространство, в котором мы живем и работаем, а с другой стороны, использование в образовательном процессе современных технологий (в частности, информационно-коммуникационных). В образовательном пространстве, в ситуации чрезвычайно широкого и быстро сменяющегося информационного потока технологии дополнительного образования взрослых претерпевают кардинальные изменения. Меняется содержание – меняются и формы. Образование все больше и больше переходит в русло самообразования и образования на основе дистанционных форм взаимодействия.

Только позиция субъекта, активно участвующего в самообразовании, может обеспечить его профессиональное совершенствование в условиях трудовой деятельности [10]. В акмеологическом подходе в качестве субъектных характеристик профессиональной компетентности выделяются: адекватные представления о своих профессионально значимых качествах; система конкретных уста-

новок, оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив; собственные притязания в труде; способность к постоянному профессиональному росту, повышению квалификации, реализации себя в профессии. Данный подход (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, В. И. Кучинский, В. А. Сластенин и др.) предполагает формирование интереса человека к повышению своего профессионального уровня и творческого отношения к деятельности, достижению цели и решению задач образования; направлен на оснащение знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность успешной самореализации в профессиональной деятельности. При использовании данного подхода необходимо опираться на творческий потенциал педагога, закономерности и условия достижения им различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин самореализации (*АКМЕ*).

Особую актуальность проблема самообразования педагога приобретает в условиях активно развивающегося информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней являются ключевыми. Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности, что свидетельствует о более высоком профессиональном, образовательном уровне, а это, в свою очередь, влияет на качество и результативность педагогической деятельности.

Эффективное сочетание психологической и педагогической теории и практики в системе дополнительного педагогического образования становится реальным в результате применения акмеологических технологий. Основой таких подходов являются концепции об изменении направленности образования и самообразования взрослых с учетом современных социальных и профессиональных требований, а также жизненных ожиданий, намерений и ценностных ориентаций.

Таким образом, изменить будущее нашей жизни в направлении прогрессивных преобразований, как считает Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в своем проекте «Будущее образования и навыков 2030», поможет образовательная практика с учащимися, которым необходимо развивать любознательность, воображение, стойкость и самоконтроль; нужно научить-

ся понимать и уважать чужие идеи, взгляды и ценности; они должны будут справляться с неудачей и отказом и идти вперед, преодолевая трудности [11]. Чтобы развивать и формировать знания (предметные, метапредметные, эпистемические, процедурные), навыки (когнитивные и метакогнитивные; социальные и эмоциональные; физические и практические), установки и ценности (индивидуальные, региональные, общественные, общемировые) будущего прогрессивного молодого человека, необходимо заниматься развитием и саморазвитием личностно-профессионального потенциала педагога как человека, ответственного (по своей профессии) за передачу лучших сущностей от поколения к поколению. Один из двенадцати принципов проектирования «образовательной программы, который прошел проверку временем в различных культурах и контекстах», выглядит как «деятельность педагога. У педагогов должны быть все возможности применять свои профессиональные знания, навыки и опыт для эффективной реализации учебного плана» [11].

Важны идеи С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской, Р. М. Шерайзиной, R. Dave, W. Leirman и других исследователей об интегративном характере дополнительного образования педагогических работников, соединении в нем специфического профессионального и общекультурного образования. В педагогической деятельности качество процесса и результата напрямую определяется интеграцией качества функциональной грамотности во взаимосвязи с личностно-социальными качествами человека, позволяющей эффективно решать профессиональные задачи, принимая ответственные решения. Педагогический работник сможет способствовать достижению «преобразующих» компетенций у подрастающего поколения (которые направлены на реализацию потребности молодых людей в приобретении инновационного мышления, ответственности и знаний – создание новых ценностей, разрешение проблем и противоречий, принятие ответственности), если сам готов к этому профессионально и лично.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь. / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 204 с.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина – М. : Академия, 2004. – 320 с.
4. Огарев, Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус) / Е. И. Огарев ; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Ин-т образования взрослых». – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2005 (СПб. : ГНУ ИОВ РАО). – 145 с.
5. Петровский, В. А. Индивидуальность и саморегуляция: метаимпlicative модель / В. А. Петровский // Рефлексивные процессы управления. – Т. 7. – № 1. 2007. – С.58–88.
6. Абульханова, К. А. Способность сознания личности как субъекта жизни / К. А. Абульханова // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 80–85.
7. Марков, В. Н. Акмеологическая диагностика профессионального потенциала кадров управления / В. Н. Марков // Акмеологическая диагностика; под общ. ред. А. А. Деркача, Ю. В. Синягина. – М. : РАГС, 2007. – 271 с.
8. Дружилов, С. А. Профессия, профессиональная деятельность, субъект в системе «человек – профессия – общество» / С. А. Дружилов // Институт психологии Рос. акад. наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3. – № 3. – С. 39–66.
9. Матюшкина, М. Д. Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования : моногр. / М. Д. Матюшкина. – СПб. : ЛЕМА, 2013. – С. 81–101.
10. Кухарев, Н. В. Стимулирование профессионального саморазвития педагогических работников: акмеологическая прерогатива / Н. В. Кухарев // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 3. – С. 16–20.
11. Будущее образования и навыков : образование 2030 [Электронный ресурс] // ФГБУ ФИОКО. – Режим доступа: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>. – Дата доступа: 15.06.2021.

Материал поступил в редколлегию 19.10.2021.

V. N. SHASHOK,
Head of the Department of Preschool and Primary Education,
PhD in Psychology, Associate Professor
State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ACMEOLOGICAL TRENDS OF IMPROVING
ADDITIONAL EDUCATION OF PEDAGOGICAL
WORKERS IN PURPOSE OF FINDING OUT THEIR PERSONAL
AND PROFESSIONAL POTENTIAL

Summary

The development of the personal and professional potential of modern teaching staff is an important resource for ensuring the quality of education. Continuous additional education of teachers will be effective if a self-governing system of relations within the educational process is created, where the improvement of the personal and professional potential of a teacher is possible in the context of the implementation of the andragogical approach, taking into account acmeological (psychological) laws.

Keywords: personal and professional potential of a teacher, competence as a characteristic of activity subject, andragogical approach and acmeological technologies in adult education.

УДК 616

С. Д. ШИЛОВА,

проректор по лечебной работе, кандидат медицинских наук,
доцент кафедры акушерства и гинекологии

Учреждение образования

«Белорусский государственный медицинский университет»,
г. Минск, Беларусь

И. И. ПАЮК,

начальник клинико-фармацевтического отдела, кандидат медицинских
наук, доцент 2-й кафедры детских болезней

Учреждение образования

«Белорусский государственный медицинский университет»,
г. Минск, Беларусь

СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье рассмотрены особенности заболеваемости студентов, проведен эпидемиологический анализ относительных показателей заболеваемости среди студентов за период 2014–2020 годов. В ходе исследования установлено, что в структуре заболеваемости ведущее место занимали болезни органов дыхания, второе место – болезни мочеполовой системы и инфекционные болезни.

Ключевые слова: состояние здоровья обучающихся, эпидемиологический анализ, заболеваемость.

Современный период развития общества выдвигает проблему здоровья человека в качестве глобальной мировой проблемы. В последнее время наблюдается стойкое ухудшение состояния здоровья населения и в том числе – студенческой молодежи, которая является одной из представительных его категорий. Состояние здоровья студентов, его сохранение и укрепление непосредственно связаны с совершенствованием кадрового потенциала и выступают в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики. В свете реализации Национальной программы демографической безопасности наиболее актуальным становится сохранение здоровья студенческой молодежи как интеллектуального и демотовпроизводственного ресурса государства.

Между тем, как свидетельствуют отечественные и зарубежные исследования, в настоящее время находят свое проявление нега-

тивные тенденции в состоянии здоровья обучающихся в учреждениях высшего образования, равно как и то, что за последние годы количество здоровых абитуриентов, поступающих на первый курс, уменьшается. «Особый социальный статус студентов, специфические условия учебного процесса существенно отличают их от всех других категорий населения и делают эту группу уязвимой в плане формирования хронических заболеваний», – подчеркивается в одной из работ, посвященных данной проблеме [1]. Постоянно возрастающие требования к уровню подготовки специалистов с высшим образованием и, прежде всего, постоянно возрастающая перегрузка, связанная с увеличением потока информации, внедрением интенсивных образовательных технологий, интеллектуальным и эмоциональным напряжением зачетно-экзаменационных мероприятий и под., обуславливают отнесение студенчества к группе риска. В силу указанного обстоятельства в качестве показательной для проведения предпринятого нами исследования аудитории были избраны студенты медицинского университета, поскольку, согласно приводимым в литературе данным, учебная нагрузка в учреждениях высшего образования медицинского профиля в среднем в два раза превышает нагрузку обучающихся в соответствующих учреждениях технического профиля [2] и, соответственно, может выступать в качестве показательной для оценивания тенденций изменения состояния здоровья студенческой молодежи в целом. Таким образом, важнейшей целью проведенного нами исследования явилось установление уровня заболеваемости среди студентов медицинского университета и динамики показателей данного уровня за период 2014–2020 гг.

Эпидемиологический и системно-структурный анализ был проведен за период 2014–2020 годы на основании ежегодных статистических сборников «Здоровье населения Республики Беларусь» 2014–2020 гг., информационных бюллетеней о заболеваемости студентов университета за 2014–2020 гг. Структуру заболеваемости составили нозологические формы заболеваний и классов по МКБ-10. Результаты обследования обработаны при помощи программного обеспечения Windows, Excel с расчетом показателя заболеваемости среди студентов медицинского университета (%)

на 1000 населения, а также удельного веса (%) отдельных патологических форм в структуре общей заболеваемости этой группы.

При анализе заболеваемости студентов за период 2014–2020 гг. отмечается рост уровня заболеваемости в 1,6 раза ($r = 0,66$) от 759,7 на 1000 населения в 2014 г. до 1245,5 на 1000 населения в 2020 году (рис. 1).

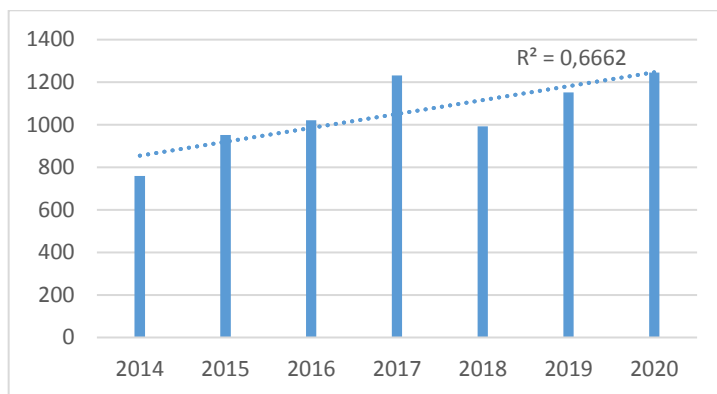


Рисунок 1. Уровень заболеваемости студентов университета на 1000 населения за период 2014–2020 гг.

Структура общей заболеваемости, представленная на рисунке 2, за анализируемый период остается относительно стабильной. Первое место в структуре заболеваемости более 50 % занимают болезни органов дыхания, их рост за анализируемый период увеличился в 2,3 раза (с 204,6 в 2014 г. до 472,4 в 2020 г.).

Второе место в структуре общей заболеваемости занимают болезни мочеполовой системы, их удельный вес в структуре общей заболеваемости составляет 26,5 %. При анализе показателей заболеваемости болезнями мочеполовой системы у студентов выявлено относительно стабильное количество в 2014 г. – 220,7 на 1000 населения, в 2020 г. – 193,6 на 1000 населения. Вместе с тем в 2017 и 2019 годах отмечалось незначительное увеличение заболеваемости данной нозологической формы до 305,4 и 305,7 на 1000 населения, соответственно.

Третье место в структуре общей заболеваемости приходится на инфекционные болезни, их уровень за 2014–2018 гг. относительно стабильный от 49,5 на 1000 населения в 2014 г. до 45,4 на 1000 населения в 2018 г. К 2019 году отмечался незначительный рост

до 73,5 на 1000 населения и к 2020 г., в связи с пандемией COVID–19, уровень заболеваемости увеличился до 128,8 на 1000 населения. В то же время до 2020 года среди инфекционных заболеваний (более 90 %) отмечаются инфекции, передающиеся половым путем.

Далее в структуре общей заболеваемости отмечались болезни костно-мышечной системы, на протяжении 2014–2018 годов их уровень являлся относительно стабильным: 52 случая на 1000 населения. Однако с 2019 г. начался рост и к 2020 году болезни костно-мышечного аппарата регистрировались на уровне 105,7 на 1000 населения.

Пятое место в структуре общей заболеваемости занимают болезни органов пищеварения. За анализируемый период их уровень увеличился в 4,1 раза (с 21,4 на 1000 населения в 2014 году до 89,8 на 1000 населения в 2019 году) и незначительно снизился к 2020 году до 54,2 на 1000 населения.

На шестом месте в структуре общей заболеваемости находились травмы и отравления, на седьмом – болезни глаз.

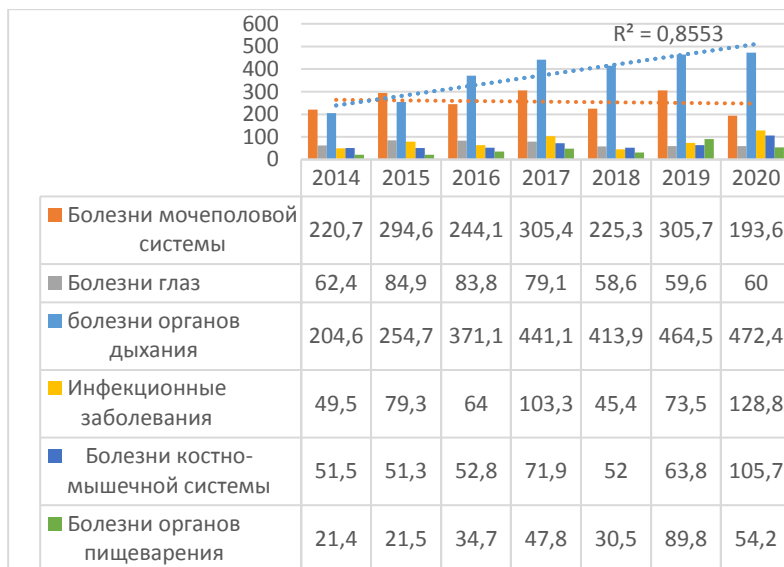


Рисунок 2. Структура общей заболеваемости студентов университета на 1000 населения за период 2014–2020 гг.

Как представлено на рисунке 3, уровень первичной заболеваемости студентов в 2014 году составил 481,6 на 1000 студентов, к 2020 году данный показатель увеличился в 2 раза ($r = 0,58$) и составил 968,3 на 1000 студентов.

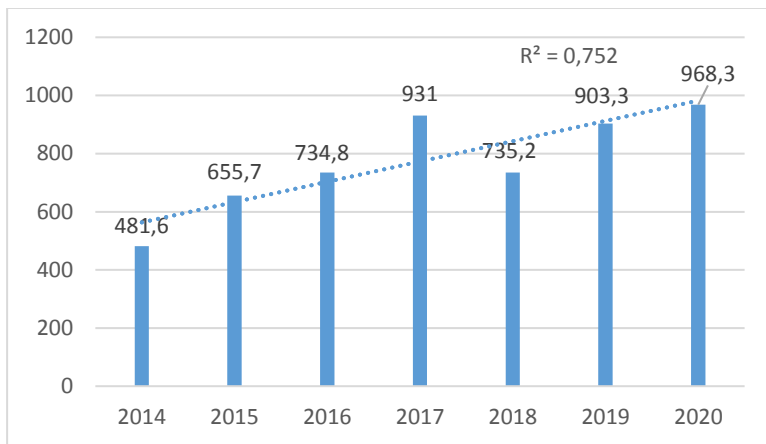


Рисунок 3. Уровень первичной заболеваемости студентов на 1000 студентов медицинского университета за период 2014–2020 гг.

В структуре первичной заболеваемости (рис. 4) первое место занимают болезни органов дыхания ($r = 0,80$). За анализируемый период их рост увеличился в 2,8 раза (с 152,9 на 1000 студентов в 2014 году до 423,3 на 1000 в 2020 году). Второе место приходится на болезни мочеполовой системы. В 2014 году болезни мочеполовой системы регистрировались в 167,3 на 1000 студентов, а к 2019 году отмечался их рост в 1,36 раза (он составил 228,1 на 1000 студентов). В 2020 году отмечалось незначительное снижение до 146,2 на 1000 студентов.

Третье место в структуре первичной заболеваемости занимают инфекционные заболевания, которые в 2014 году составили 48,8 на 1000 студентов, а к 2019 году увеличились до 73,3 на 1000 студентов. В 2020 году, в связи с пандемией COVID–19, отмечался рост до 126,5 на 1000 студентов.

Далее в структуре заболеваемости выявлялись болезни костно-мышечного аппарата, травмы и отравления, болезни органов пищеварения, болезни кожи и подкожно-жировой клетчатки.

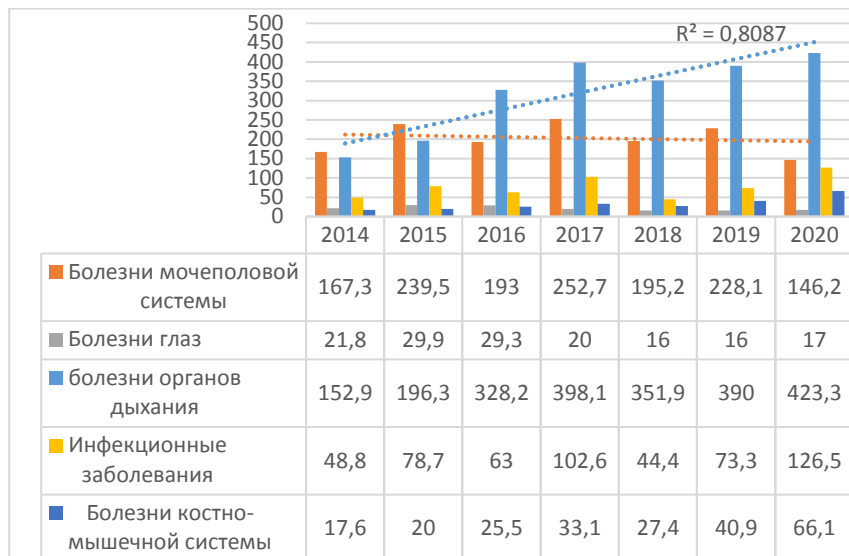


Рисунок 4. Структура первичной заболеваемости студентов на 1000 студентов медицинского университета за период 2014–2020 гг.

При анализе заболеваемости с временной утратой трудоспособности в 2020 году выявлено некоторое уменьшение случаев заболеваний с временной утратой трудоспособности – 985 случаев. Число заболеваний с временной утратой трудоспособности на 100 обучающихся составило 33,6 случаев, в 2019 году – 30,5 случаев. В днях этот показатель составил 255,5 дней на 100 обучающихся, в 2019 году данный показатель составил 198,2 дня, в 2018 году – 248,3 дня, в 2017 – 205,4 дня. Средняя длительность случая в 2020 году составляет 7,6 дня, в 2019 – 6,5 дня.

В структуре заболеваемости пациентов с временной утратой трудоспособности на протяжении всего анализируемого периода первое место занимают болезни органов дыхания, из них острые респираторные инфекции – 76,6 %. Второе место в структуре заболеваемости приходится на инфекционные заболевания (11,5 %), третье место за-

нимают болезни органов пищеварения (4,0 %), четвертое место – травмы и отравления (2,1 %), далее регистрировались болезни мочеполовой системы (2 %), болезни кожи и подкожно-жировой клетчатки (1,2 %), болезни костно-мышечной системы – 1,0 %.

Количество диспансерных больных, состоящих на учете у различных специалистов, за анализируемый период уменьшилось в 1,5 раза. В 2014 году количество диспансерных больных составляло 381 человек, что составляет 118,5 на 1000 населения, а в 2020 году – 246 (78,4 на 1000 населения).

В структуре заболеваемости диспансерных больных первое место занимают болезни мочеполовой системы, что составляет 42,1 %. Однако их уровень за анализируемый период уменьшился в 1,6 раза: со 176 случаев выявления в 2014 году до 107 случаев в 2020 году. Болезни системы кровообращения занимают второе место (9,6 %). Болезни органов дыхания в структуре заболеваемости диспансерных больных – третье место, что составляет 9,6 %. Четвертое место в структуре занимают врожденные аномалии, что составляет 9 %, их количество остается относительно стабильным за анализируемый период. Пятое место занимают болезни системы кровообращения (8,7 %), далее – инфекционные заболевания (4,8 %), болезни пищеварения (3,9 %).

При анализе заболеваемости студентов за период 2014–2020 гг. отмечается рост уровня заболеваемости в 1,6 раза. Первое место в структуре заболеваемости занимают болезни органов дыхания, за анализируемый период данный показатель увеличился в 2,3 раза.

Каждый четвертый студент университета болеет заболеваниями мочеполовой системы и инфекционными болезнями.

Уровень первичной заболеваемости студентов за период 2014–2020 гг. увеличился в 2 раза. В структуре первичной заболеваемости первое место занимают болезни органов дыхания, за последние пять лет их число увеличилось в 2,8 раза. Число заболеваний с временной утратой трудоспособности на 100 обучающихся уменьшилось на 1,7 %.

Количество диспансерных больных, состоящих на учете у различных специалистов, за пять лет уменьшилось в 1,5 раза. В структуре заболеваемости диспансерных больных первое место занимают болезни мочеполовой системы.

Таким образом, оказывается возможным констатировать, что условия жизни студентов характеризуются признаками неблагополучия по ряду медико-социальных параметров. Объективные признаки учебного процесса опосредованно влияют на состояние здоровья учащихся высшего медицинского образовательного учреждения. Их воздействие является сугубо индивидуальным, и вероятность развития того или иного заболевания зависит как от адаптационных возможностей организма, так и от факторов риска, причем влияние последних неравномерно. Факторы риска повышают вероятность развития заболеваний, их прогрессирование и неблагоприятный исход. Особенности обучения в медицинском вузе, такие как интенсивность образовательного процесса, значительные стрессовые нагрузки, разъездной принцип обучения, высокая ответственность принимаемых решений, контакт с пациентами, имеющими проблемы со здоровьем, обуславливают высокую умственную и физическую нагрузку, что ведет нередко к срыву компенсаторных возможностей и, как следствие, возникновению различных патологических процессов.

Структура заболеваемости медицинского и других профилей вузовской подготовки специалистов примерно повторяет таковую для студенческой молодежи в целом. Традиционно на первом месте находятся болезни системы органов дыхания, в структуре заболеваемости выделяются болезни костно-мышечного аппарата, травмы и отравления, болезни органов пищеварения, болезни кожи и подкожно-жировой клетчатки.

Учитывая важность проблемы сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи, формирования установок на здоровый образ жизни, сохранение репродуктивного здоровья, необходимо продолжать работу по оздоровлению молодежи, сохранению их репродуктивного потенциала и направленности на здоровый образ жизни, шире использовать возможности студенческих санаториев-профилакториев для оздоровления студентов, продолжать работу по вопросу иммунопрофилактики.

Поднятая проблема сохранения здоровья молодежи – одна из важнейших социальных задач современного образования и здравоохранения, поскольку общество нуждается в активных, здоровых, творческих личностях, готовых реализовывать себя во всех

жизненных сферах, в первую очередь – в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кобыляцкая, И. А. Состояние здоровья студенческой молодежи [Электронный ресурс] / И. А. Кобыляцкая, А. С. Осыкина, Е. Ю. Шкагова // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 5. – С. 74–75. – Режим доступа: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35103>. – Дата доступа: 01.12.2021.
2. Состояние здоровья студентов-первокурсников в медицинском вузе : Смоленский государственный медицинский университет [Электронный ресурс] / О. В. Сухарукова, [и др.] // Режим доступа: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35103>. – Дата доступа: 01.12.2021.

Материал поступил в редколлегию 06.12.2021.

S. D. SHILOVA,
Vice Rector for Medical University,
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
of the Department of Obstetrics and Gynecology
Institution of Education
«Belarusian State Medical University», Minsk, Belarus

I. I. PAYUK,
Head of the Clinical and Pharmaceutical Department,
candidate of Medical Sciences, associate Professor,
2nd Department of Childhood Diseases
Institution of Education
«Belarusian State Medical University», Minsk, Belarus

STUDENT YOUTH HEALTH STATE AS A MEDICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary

This article describes the characteristics of the incidence of medical university students. An epidemiological analysis of relative morbidity rates among students of the medical university for the period 2014-2020 has been carried out. The study found that in the structure of the incidence of the leading place was occupied by respiratory diseases, the second place of the urinary system diseases and infectious diseases.

Keywords: health status of students, epidemiological analysis, incidence.

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 19

Рэдактары *Я. В. Гардзейка, Р. Ф. Назаранка*
Камп'ютарная вёрстка *В. А. Бабко*

Падпісана ў друк 27.12.21. Фармат 60×84 1/16. Бумага афсетная № 1.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 33,32. Ул.-выд. арк. 31,03. 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.