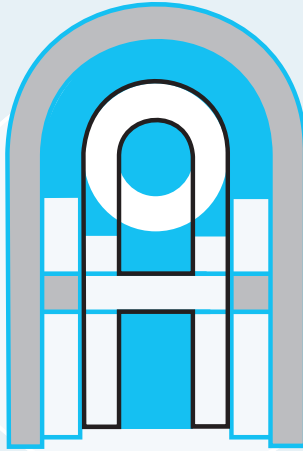


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



**ЗБОРНИК НАВУКОВЫХ ПРАЦ
АКАДЭМІІ
ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ
АДУКАЦЫІ**

Выпуск 20

2022

Мінск

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 20

Мінск ♦ АПА
2022

УДК 082

ББК 94

З-41

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

Рэдакцыйная калегія:

канд. філас. навук, дац. **А. В. Дзячэнка** (галоўны рэдактар);
д-р пед. навук, праф. **Г. І. Нікалаенка** (нам. галоўнага рэдактара);
В. Г. Гоман (адказны сакратар); канд. фіз.-мат. навук, дац.
І. А. Дзюба; канд. сацыял. навук, дац. **Н. А. Залыгіна**; канд. пед. навук,
дац. **А. М. Змушко**; д-р псіхал. навук, праф. **Т. У. Казак**; д-р пед.
навук, праф. **Т. А. Лапацік**; канд. псіхал. навук, дац. **Н. В. Смірнова**;
д-р філас. навук, дац. **С. М. Сакалова**; д-р пед. навук, дац.
І. У. Таяноўская; канд. пед. навук **С. В. Уклеяка**; д-р псіхал. навук,
праф. **І. А. Фурманаў**; канд. псіхал. навук, дац. **В. М. Шашок**

Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі.
З-41 Вып. 20 / рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад.
паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2022. – 517 с.

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

Адрасуецца навуковым супрацоўнікам, выкладчыкам, метадыстам,
аспірантам.

УДК 082
ББК 94

Содержание

<i>Абрамчик С. А.</i> Исследовательская образовательная среда как условие развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования.....	10
<i>Артеменок Е. Н., Воронецкая Л. Н.</i> Персонификация профессионально-личностного развития молодого специалиста.....	23
<i>Бакун Ю. А., Канашиевич Т. Н.</i> Технологическая культура: сущностная характеристика и эволюция понятия.....	34
<i>Батура И. Н.</i> Генезис представлений о деонтологической составляющей в педагогической профессии.....	47
<i>Биндасова О. В.</i> Половые различия в асоциальных характеристиках личности осужденных, совершивших тяжкие преступления	55
<i>Биндасова О. В., Фурманов И. А.</i> Просоциальные черты личности осужденных за насильственные и ненасильственные преступления.....	64
<i>Бітчанка С. М.</i> Вучэбная літаратура па гісторыі Беларусі на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі ў Расійскай імперыі ў другой палове XIX – пачатку XX стст.	78
<i>Бобкова И. Н., Кунцевич В. П., Лобач А. В.</i> Дистанционное обучение: история и перспективы использования в образовательном процессе.....	96
<i>Брезгунова И. В.</i> Концептуальные основы повышения квалификации педагогических работников по вопросам формирования функциональной грамотности учащихся в области работы с информацией	119
<i>Будрик Е. Г.</i> «Новые» модели отцовства в современном обществе	129
<i>Бэкман Е. В.</i> Формирование навыка аудирования в аспекте коммуникативной компетенции средствами эвристического диалога.....	136

<i>Викторович А. Н.</i> Ретроспективный анализ развития инструментальной детекции скрываемой информации.....	146
<i>Волкова О. В.</i> Трансформация образовательного пространства современного учреждения образования: аксиологический аспект	153
<i>Вязгина В. И.</i> Диверсификация учебных программ повышения квалификации слушателей в сфере патриотического воспитания.....	163
<i>Гладкая В. В.</i> Система компетенций педагогических работников в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области как основа для определения содержания учебных программ повышения квалификации.....	176
<i>Глушакова А. В.</i> Концептуальные основания исследования жизненных ценностей	188
<i>Голуб И. А.</i> Биографии известных людей как объект изучения гуманитарных наук.....	203
<i>Зайцев И. С.</i> Статусы профессиональной идентичности старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи	214
<i>Залыгина Н. А.</i> Профилактика деструктивного информационного воздействия в воспитательной работе.....	221
<i>Захарова Э. В.</i> Основные этапы становления патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь	230
<i>Зубков В. А.</i> Теоретические аспекты исследования психической регуляции процесса пилотирования летательных аппаратов	242
<i>Медведская Е. И.</i> Особенности мышления взрослых активных интернет-пользователей: патопсихологическая оценка	251
<i>Мельник О. А.</i> Психологические особенности и кризисы супругов, состоящих в межкультурном браке.....	266

<i>Минова М. Е.</i> Сущность, структура и функции детской социальной инициативы	278
<i>Николаенко Г. И., Таяновская И. В., Лобанов А. Г.</i> Использование вербального и визуального сжатия текста в процессе работы над учебно-научной информацией	288
<i>Островская А. А.</i> Партиципативная культура педагогов.....	308
<i>Петруцкая Е. А.</i> Комплементарный подход в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов	322
<i>Пілеўкі В. А.</i> Адукацыйна-выхаваўчы працэс ад антычнасці да Сярэднявечча (у гісторыі Беларусі і Еўропы).....	333
<i>Свердюк Е. В.</i> Методологические модели изучения качества жизни в науках о человеке.....	355
<i>Серко И. Л.</i> Информационная система сопровождения педагогической инновационной деятельности в Республике Беларусь.....	373
<i>Смирнова Н. В.</i> Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов-психологов по вопросам формирования функциональной грамотности в области подготовки учащихся к эффективному социальному функционированию	389
<i>Смык А. А.</i> Профессиональное самосознание в системе самореализации личности студентов-психологов.....	403
<i>Соколова С. Н.</i> Мораль и аксиологические ориентиры личности в информационном обществе	416
<i>Солдатова О. В.</i> Генезис сущностных характеристик феномена «образовательная среда» в педагогическом знании.....	425
<i>Сурикова О. В.</i> Рефлексивная компетентность учителя: определение понятия.....	438
<i>Таяновская И. В., Шлег А. В.</i> Дискуссионные методы обучения в аспекте анализа их отдельных атрибутивных характеристик	450

<i>Филатова Д. Ф., Тур С. В.</i> Использование нейропсихологических игр и упражнений в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	459
<i>Чэнь Ци, Шеститко И. В.</i> Сравнительный анализ организации подготовки преподавателя вокала в Беларуси и Китае.....	471
<i>Ширко С. М.</i> Прогностические личностные показатели диспозиционной жадности	494
<i>Экстерович А. И.</i> Интернет-активность как фактор формирования агрессивного поведения подростков	505

Contents

<i>Abramchik S. A.</i> The research educational environment as a condition for the development of research competence of preschool teachers	10
<i>Artsiamionak K. M., Voronetskaya L. N.</i> Personification of professional and personal development of the young specialist	23
<i>Bakun Y. A., Kanashevich T. N.</i> Technological culture: essential characteristics and evolution of the concept.....	34
<i>Batura I. N.</i> The genesis of concepts about the deontological component in the pedagogical profession.....	47
<i>Bindasova O. V.</i> Gender differences in the social characteristics of the personality of convicts who have committed serious crimes	55
<i>Bindasova O. V., Furmanov I. A.</i> Prosocial personality traits of the convicted of violent and nonviolent crimes.....	64
<i>Bitchanka S. M.</i> Educational literature on the history of Belarus at the levels of primary and secondary education in the Russian empire in the second half of the XIX – early XX centuries	78
<i>Bobkova I. N., Kuntsevich V. P., Lobach A. V.</i> Distance learning: history and prospects of use in the educational process	96
<i>Brezgunova I. V.</i> Conceptual basis of advanced training of pedagogical workers on the formation of functional literacy of pupils in the field of working with information	119
<i>Budrik E. G.</i> «New» models of fatherhood in the modern society	129
<i>Bekman A. V.</i> The formation of the listening skill in the aspect of communicative competence by means of heuristic dialogue	136
<i>Viktarovich A. N.</i> Retrospective analysis of the development of instrumental detection of hidden information	146
<i>Volkova O. B.</i> The transformation of the educational space in the modern institution: axiological aspect	153
<i>Viazgina V. I.</i> Curricula diversification of advanced training of students in the field of patriotic education	163

<i>Gladkaya V. V.</i> The competence system of teachers in the field of the functional literacy development of students in the household sphere as the basis for determining the content of the advanced training curriculum	176
<i>Hlushakova A. V.</i> Conceptual foundations of the research of life values	188
<i>Golub I. A.</i> Biographies of famous people as an object of studying the humanities	203
<i>Zaytsev I. S.</i> Professional identity status of high school students with severe speech impairments	214
<i>Zalygina N. A.</i> Prevention of destructive informational influence in educational work	221
<i>Zakharova E. V.</i> The basic stages of the formation of patriotic education of the youth in the Republic of Belarus	230
<i>Zubkov V. A.</i> Theoretical aspects research of psychical regulation of the process of piloting	242
<i>Medvedskaya E. I.</i> Pathopsychological evaluation of the features of thinking of active adult internet users	251
<i>Melnik V. A.</i> Psychological characteristics and crises of spouses in intercultural marriages	266
<i>Minova M. E.</i> Essence, structure and functions of the children's social initiative	278
<i>Nikolayenko G. I., Tayanovskaya I. V., Lobanov A. G.</i> Use of verbal and visual text compression in the process of work on educational and scientific information	288
<i>Ostrovskaya A. A.</i> Participatory culture of teachers	308
<i>Petrutskaya E. A.</i> Complementary approach in the system of spiritual-moral and patriotic education of primary school students	322
<i>Piletsky V. A.</i> The educational-and-upbringing process from antiquity to the Middle Ages (in the history of Belarus and Europe)	333

<i>Sveredyuk E. V.</i> Methodological models for studying the quality of life in the human sciences	355
<i>Serko I. L.</i> Information system for support of pedagogical innovative activities in the Republic of Belarus	373
<i>Smirnova N. V.</i> Scientific and methodological support of advanced training of psychologists in education on the issues of functional literacy creation in the field of preparing students for effective social functioning	389
<i>Smyk A. A.</i> Professional self-awareness in the system of self-realization of the personality of psychology students	403
<i>Sokolova S. N.</i> Moral and axiological guidelines of personality in the information society	416
<i>Soldatova O. V.</i> Genesis of the essential characteristics of the «educational environment» phenomenon in pedagogical knowledge.....	425
<i>Surikova O. V.</i> Reflexive competence of the teacher: definition of the concept	438
<i>Tayanovskaya I. V., Shleg A. V.</i> Discussional training methods in the aspect of analysis of their certain attribution characteristics	450
<i>Filatova D. F., Tour S. V.</i> The use of neuropsychological games and exercises in the process of correctional work with older preschool children with severe speech disorders.....	459
<i>Chen Qi, Shestitko I. V.</i> Comparative analysis of the organization of the vocal teacher training in Belarus and China.....	471
<i>Shirko S. M.</i> Predictive personal indicators of dispositional greed	494
<i>Ekstsiarovich H. I.</i> Internet activity as a means for forming adolescents' aggressive behaviour	505

УДК 373.2

С. А. АБРАМЧИК,

соискатель кафедры современных методик и технологий образования

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

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализируется проблема развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования. Рассматривается феномен «исследовательская образовательная среда» в рамках методической работы учреждения дошкольного образования. Предложен механизм трансформации традиционной образовательной среды в исследовательскую образовательную среду. Описаны функции, компоненты исследовательской образовательной среды, этапы развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования.

Ключевые слова: образовательная среда, исследовательская образовательная среда, исследовательская компетентность, воспитатели дошкольного образования, методическая работа.

Концепция развития педагогического образования на 2021–2025 гг. подчеркивает необходимость обновления на всех уровнях подготовки педагогических работников, в том числе повышения квалификации, целей, содержания, форм, методов, технологий и ресурсного обеспечения образовательного процесса на основе компетентностной модели. Компетентностный подход, внедряемый в системе подготовки педагогических работников Республики Беларусь, ориентирует систему повышения квалификации на формирование компетенций как основного образовательного результата [4]. Задача осуществления исследовательского подхода в образовательном процессе, «подготовки современного педагога-исследователя, обладающего актуальными профессиональными и личностными компетенциями, развитым проектным мышлением для обеспечения устойчивого развития национальной системы образования» [4], современные требования к профессиональной компетентности

педагога актуализируют исследовательскую компетентность как неотъемлемую составляющую профессиональной компетентности.

Исследовательская компетентность развивается в процессе исследовательской деятельности в рамках решения нестандартных творческих профессиональных задач. В этой связи особую значимость приобретает методическое сопровождение данного процесса в условиях учреждения дошкольного образования.

Современные исследования доказывают, что компетенции (особенно ключевые), в том числе исследовательские, формируются за счет педагогических и методических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Их «строительство» происходит путем систематического интегрирования в целостный образовательный процесс. При этом используются активные методы, такие как: проектный, проблемно-творческий, презентация идей, исследовательский и др. [1].

При компетентностном подходе целью методической учебы с педагогическими кадрами является не трансляция знаний, а создание условий, соответствующей среды для самостоятельной, инициативной деятельности педагогов, в том числе исследовательской, при соответствующей методической поддержке.

Анализ методической работы посредством изучения годовых планов работы учреждений дошкольного образования, диагностических бесед с педагогами, наблюдений деятельности заместителей заведующего по основной деятельности показывает, что последние зачастую действуют в рамках устоявшихся стереотипов, используя формы и методы методической работы, соответствующие в большей степени парадигме «преподавания», нежели парадигме «учения». В данных обстоятельствах затруднено создание условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов воспитателей дошкольного образования, построенных на собственной творческой, исследовательской активности, что, в свою очередь, снижает мотивацию к профессиональному саморазвитию и самореализации. Данные факторы, несомненно, негативно сказываются и на проявлении исследовательской позиции, стремлении использовать методы научного познания, технологию исследовательской деятельности как средство решения профессиональных задач.

К. Ю. Белая дает определение методической работы, поясняя, что оно в полной мере относится и к системе дошкольного образования: «Под методической работой в школе мы понимаем целостную, основанную на достижениях науки, передового опыта и конкретном анализе затруднений учителей, систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на обобщение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития конкретных учащихся, классов» [2].

Для проводимого нами исследования важно замечание автора о том, что «задача методической деятельности заключается в создании такой образовательной среды в учреждении, где бы полностью был реализован творческий потенциал педагога и педагогического коллектива» [2].

Создание образовательной среды в учреждении дошкольного образования способствует реализации одного из ведущих принципов организации современного образовательного процесса: единства образования, жизни, профессиональной деятельности. По мнению Е. В. Листвиной, устойчивое и, если так можно выразиться, комфортное единство создает именно образовательная среда. Автор видит в образовательной среде один из ресурсов современного образования, который обогащает процесс получения знания и дает возможность его наиболее полного и глубокого усвоения и закрепления [8].

На наш взгляд, решающим условием развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования в рамках методической работы дошкольного учреждения является создание исследовательской образовательной среды.

Терминологическое поле исследовательской образовательной среды включает понятия «среда», «образовательная среда», «исследовательская деятельность».

Под средой понимают то, что окружает человека и может быть использовано им в качестве средств организации собственной деятельности. «Системная совокупность элементов среды, включенная

субъектом в его деятельность, является пространством осуществляемой субъектом деятельности» [15].

Образовательная среда рассматривается исследователями как подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных условий развития личности. В свою очередь, локальная среда учреждения образования – локальный уровень социокультурной среды [11].

Рассматривая историю понятия «образовательная среда», А. А. Ушаков связывает современный этап его развития с процессами гуманизации образования, его личностно ориентированной направленности и вариативности [13].

«Вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», исследователи рассматривают ее как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистических и нравственных ценностей и обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость. Гуманитарная образовательная среда создает условия для развития интересубъектного процесса образования, актуальных преобразований субъективности» [11].

Есть мнение, что образовательная среда представляет собой систему условий, влияющих на формирование личности обучающегося, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития [15]. С. В. Тарасов в качестве таких условий выделяет социальные, культурные, а также специально организованные в образовательном учреждении психолого-педагогические, обеспечивающие эффективность творческого развития педагогов за счет преобразования содержательного, методического, коммуникативного компонентов образовательной среды [11].

Понятие среды определяет набор условий, содержания, направленности образовательного процесса. Желание и возможности профессионального совершенствования и личностного развития педагога всецело определяются внутренней средой учреждения. Сущность среды образовательного учреждения определяется такими

факторами, как особенности и характер деятельности, стиль взаимоотношений, взаимовлияний, создающих и обеспечивающих развитие. В. И. Слободчиков в качестве одного из принципов построения образовательной среды определяет вариативность (как единство многообразия): объединение разного рода ресурсов, кооперирующий характер связей и отношений, обеспечивающих индивидуальные траектории развития разным субъектам [7]. Е. В. Листвина отмечает динамичность, подвижность как важные качества образовательной среды [8].

Рассматривая образовательную среду как сложный и многозначный феномен, В. И. Слободчиков отмечает, что «образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности» [8].

Таким образом, образовательная среда учреждения дошкольного образования, в частности ее подсистема – образовательная среда в рамках методической работы, может стать основой создания исследовательской образовательной среды за счет преобразования системных компонентов, указанных выше, то есть приобрести исследовательский характер и создать условия и возможности для развития исследовательской компетентности педагогов.

Содержание компонентов будет определяться функциями исследовательской образовательной среды, которые, в свою очередь, детерминируются характеристиками исследовательской деятельности педагога.

Развивающая функция обосновывается тем, что, являясь составляющей педагогической деятельности, исследовательская деятельность обеспечивает организацию всех других ее видов, оказывает влияние на развитие профессиональной компетентности, выступая в качестве средства этого развития, это деятельность, направленная на развитие личности педагога как активного субъекта собственной деятельности [10].

Исследовательско-творческая функция обусловлена требованием научного подхода педагога к разнообразным педагогическим явлениям, умения вести научный поиск и использовать методы

исследовательской деятельности, в том числе анализ и обобщение собственного опыта и опыта коллег. Исследовательская деятельность выступает разновидностью творческой деятельности педагога, «результатом которой являются новые материальные и духовные ценности» [10]. Исследовательский уровень – это наивысший, характеризующийся как «лично-самостоятельный уровень», когда педагог сам продуцирует идеи и конструирует педагогический процесс, создает новые способы деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности.

Рефлексивная функция в педагогической деятельности тесно связана с исследовательской. В науке установлена их взаимозависимость. Причем формируется сначала исследовательская функция, потом рефлексивная [3]. В процессе реализации рефлексивной функции оцениваются соответствие деятельности ее цели и задачам, последовательность и способы воплощения, осуществляется прогнозирование дальнейших перспектив и др. [12, с. 9].

В основе *технологической функции* лежит процесс овладения педагогом методическим знанием. Исследователями доказано, что исследовательская компетентность позволяет педагогу овладеть любым методическим знанием. Построение методического знания происходит в тот момент, когда педагог начинает исследовать педагогическую деятельность. «Проявление методического знания предполагает анализ условий обучения, выбор способа организации обучения, изучение способов вовлечения детей в деятельность, выбор собственной позиции, что возможно при условии сформированности у педагога исследовательской компетентности» [9]. Обследуя образовательную реальность, педагог видит те возможности и условия, которые позволяют использовать, выстраивать методический прием сообразно реальным образовательным ситуациям. Только в таком случае приобретение методического знания становится для педагога личным действием, а включение его в деятельность переводит личное действие в личностное [9].

Опираясь на исследования М. Г. Федотовой, можно выделить основные направления трансформации образовательной среды в исследовательскую, одним из которых является изменение *характера взаимодействия всех участников образовательного процесса* (методический, коммуникативный компоненты образовательной среды).

Особенностями взаимодействия участников образовательного процесса в условиях исследовательской образовательной среды является их субъект-субъектный характер, вследствие которого происходит изменение и перенос внешней мотивации на внутреннюю, тем самым открывая путь к самореализации обучающихся, их творческому развитию. Постепенный переход от репродуктивного стиля к продуктивному, от передачи готового ранее накопленного опыта к исследовательскому поиску, что влечет за собой изменение характера деятельности обучающегося, придает ей исследовательский характер. Такой характер взаимодействия ведет за собой изменения самой парадигмы педагогического общения.

Следующее направление – *функционирование знаний, способов их представления и усвоения* (содержательный, методический компоненты образовательной среды). Продуктивный характер познавательной деятельности педагогов способствует тому, что предметные и методологические знания объединяются. Расширяются возможности в выборе и построении собственных образовательных траекторий. В процессе исследовательской деятельности полученная информация соотносится с уже бывшей в предыдущем опыте. Процесс идентификации научного знания воздействует на сложившуюся систему знаний, внося в нее изменения, что свидетельствует о новом уровне осмысления деятельности. Открытие нового смысла изменяет отношение к конечному опыту, приводя к пониманию и решению проблемы. «Процесс исследования предстает как взаимодействие двух типов когнитивной деятельности: дискретной (манипулирование старым знанием) и дивергентной (выработка нового знания)» [14].

Значимым направлением трансформации образовательной среды в исследовательскую является также *изменение сознания самого обучающегося в ходе образовательного процесса* (методический, коммуникативный компоненты образовательной среды). Исследовательский способ решения профессиональных задач стимулирует внутреннюю мотивацию к получению новых знаний. Взаимодействие в команде предполагает развитие диалогизма мнений, готовности к конструктивному общению, что, в свою очередь, влияет на самореализацию, развитие сотрудничества и является неотъемлемой составляющей исследовательской деятельности. Исследова-

тельская образовательная среда создает условия для построения индивидуальных стратегий самообразования и саморазвития личности, развития диалогического общения и новых форм сотрудничества. «Поскольку всякое знание личностное, то и исследовательская образовательная среда каждого есть, в конечном счете, особое, личностное пространство познания и развития» [14].

О значимости коммуникативного компонента исследовательской образовательной среды свидетельствуют исследования влияния среды на функциональное состояние человека О. В. Черновой, установившей, что познавательные процессы, связанные со смысловой переработкой учебного материала, эффективнее протекают при возможности взаимодействовать с другими людьми, обсуждать запоминаемый материал [15]. Подобное взаимодействие может быть организовано в продуктивной форме эвристического полилога [5; 6].

На основе разработанных нами этапов развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования, а также обозначенных выше функций исследовательской образовательной среды можно обозначить ее компонентное наполнение в соответствии с этапами развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования (см. таблицу).

Компоненты исследовательской образовательной среды

Этапы, условия	Компоненты исследовательской образовательной среды		
компоненты	Содержательный (содержание методической работы)	Методический (формы, методы, технологии, методические средства обучения)	Коммуникативный (создание условий для конструктивного общения участников образовательного процесса)
Ценностно-мотивационный	<p>Методические мероприятия, направленные на переоценку педагогом взглядов о своей позиции в образовательном процессе, самоопределение траектории профессионального саморазвития, осознание значимости исследовательской компетентности, необходимости ее развития</p>	<p>Проблемный семинар, рефлексивный тренинг, учебно-деловая игра</p>	<p>Создание благоприятного эмоционального климата. Организация сотрудничества, диалогического общения. Работа в команде участников образовательного процесса</p>
Теоретико-методологический	<p>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. Орга-</p>	<p>Семинарские занятия, групповые и индивидуальные консультации, практикумы, тренинги исследовательских умений, педагогические проекты, самообразование, обобщение педагогического опыта, проблемные, творческие группы</p>	

Окончание табл.

Рефлексивно-оценочный	низация самостоятельной исследовательской практики педагогов	Конференция, конкурс педагогического мастерства и др.	
Условия, обеспечивающие эффективность развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования	<p>Анализ результатов исследовательской деятельности, выявление степеней 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</p> <p>- актуальность содержания образования для развития личности и профессиональной деятельности педагога;</p> <p>- интегративный подход к содержанию образования;</p> <p>- открытость содержания образования для изменения, включения в содержание актуальных проблем</p>	<p>- свобода выбора педагогом образовательного маршрута;</p> <p>- разнообразие обучающих методических средств;</p> <p>- акцент на диалогическое общение</p>	<p>- взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников;</p> <p>- преобладающее позитивное настроение всех участников;</p> <p>- участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса</p>

Таким образом, создание исследовательской образовательной среды в учреждении дошкольного образования, в частности ее подсистемы в рамках методической работы, является важнейшим условием развития исследовательской компетентности воспитателей дошкольного образования. Выявленные в ходе исследования компоненты исследовательской образовательной среды, их содержательное наполнение, функции в сочетании с определенными этапами развития исследовательской компетентности могут служить основой для преобразования методической работы в учреждении дошкольного образования, придания ей исследовательского характера, что соответствует требованиям современных реалий развития педагогического образования в нашей стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Электронный ресурс] / В. Байденко // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda>. – Дата доступа: 13.09.2022.
2. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ : анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 96 с.
3. Горová, В. Педагогическая деятельность как категория педагогики: основные проблемы и направления исследования [Электронный ресурс] / В. Горová, С. Тарасова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-deyatelnost-kak-kategoriya-pedagogiki-osnovnye-problemy-i-napravleniya-issledovaniya>. – Дата доступа: 28.12.2018.
4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Республики Беларусь, 13 мая 2021 г., № 366 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/06/konceptsiya-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 29.11.2021.
5. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед. наука и образование. – 2020. – № 2. – С. 11–15.

6. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поиске многообразия – или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Русский язык и литература. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
7. Леонтович, А. В. Построение образовательной среды для реализации исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalnoy-kompetentnosti-vospitatelya-doshkolnogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 23.03.2022.
8. Листвина, Е. В. Образовательная среда: социокультурный аспект [Электронный ресурс] / Е. В. Листвина // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-sotsiokulturnyy-aspekt>. – Дата доступа: 23.03.2022.
9. Никитина, Л. А. Исследовательская компетентность и методическая подготовка педагога [Электронный ресурс] / Л. А. Никитина // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-kompetentnost-i-metodicheskaya-podgotovka-pedagoga>. – Дата доступа: 23.03.2022.
10. Рыбалева, И. А. Критерии и показатели уровня готовности педагога к исследовательской деятельности / И. А. Рыбалева // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5 (21). – С. 18–23.
11. Тарасов, С. В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория [Электронный ресурс] / С. В. Тарасов // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-sotsiokulturnaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya>. – Дата доступа: 15.03.2021.
12. Таяновская, И. В. Проектирование педагогической деятельности : учебная программа учреждения высшего образования / И. В. Таяновская. – Минск, 2016. – 16 с. – Рег. № 3613/уч.
13. Ушаков, А. А. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология. Монография [Электронный ресурс] / А. А. Ушаков. – М. : Мир науки, 2020. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/59MNNPM20.pdf>. – Дата доступа: 12.09.2022.
14. Федотова, М. Г. Исследовательская образовательная среда как фактор совершенствования подготовки будущего учителя [Электронный

- ресурсе] / М. Г. Федотова, М. В. Смирнова // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-sovershenstvovaniya-podgotovki-budushe-go-uchitelya>. – Дата доступа: 23.03.2022.
15. Чернова, О. В. Проектирование образовательной среды : учеб. пособие / О. В. Чернова, И. Г. Шендрик. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 93 с.

Материал поступил в редколлегию 13.10.2022.

S. A. ABRAMCHIK,

Applicant at the Department of Modern Methods and Technologies of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE RESEARCH EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary

The article actualizes the problem of developing research competence of preschool teachers. The phenomenon of «a research learning environment» is studied in the framework of the methodological work of a preschool educational institution. A mechanism for transforming the traditional learning environment into a research learning environment is proposed. The functions, components of a research learning environment, stages of research competence development are described.

Keywords: a learning environment, a research learning environment, research competence, preschool educators, methodological work.

УДК 37.046.16:378.14

Е. Н. АРТЕМЕНОК,

доцент кафедры педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

Л. Н. ВОРОНЕЦКАЯ,

проректор по научно-методической работе,
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственное учреждение образования
«Минский городской институт развития образования»,
г. Минск, Беларусь

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье представлены теоретико-методические аспекты решения проблемы персонификации общепедагогической подготовки молодого специалиста в условиях перехода высшего педагогического образования к модели «Университет 4.0». На основе теоретического моделирования выделены механизмы эффективной организации индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания в профессиональной подготовке будущих педагогов, раскрыта сущность концептуальных оснований и состав методического обеспечения реализации персональной траектории профессионально-личностного развития молодого специалиста.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, персонификация, учебные возможности, общепедагогическая подготовка, модель «Университет 4.0».

Одним из трендов современного высшего образования является отказ от массового усредненного подхода к обучающимся и переход к дифференциации и индивидуализации, а также дальнейшей персонификации образовательного процесса, что созвучно доктрине данной модели. В настоящее время актуален переход к концепции персонифицированного обучения, что еще больше повышает роль субъектности, системы менеджмента педагогических знаний, управляемости процессов обучения и воспитания [5; 7]. Рассмотрим соотношение понятий: дифференциация, индивидуализация и персонификация, а также выделим их сущностные

характеристики, что важно для выполнения теоретико-методических задач данного исследования [1; 2; 3].

Дифференциация традиционна для процесса обучения (Б. С. Гершунский, В. М. Монахов, И. Унт и др.) и сущность ее обусловлена термином «дифференциальный» (от лат. *differentia* – разность, различие), что означает: различный, неодинаковый при разных условиях.

Для процесса профессиональной педагогической подготовки нами была разработана и применялась в течение ряда лет (2004–2019 гг.) дифференциальная методика подготовки будущих педагогов к организации процесса обучения на диагностической основе (разделение обучающихся на типологические группы на основании параметра «учебные возможности»). Дифференциальная методика предполагает выявление индивидуально-типологических различий студентов (учебных возможностей) и выработку на этой основе стратегий организации их подготовки [4].

Одним из перспективных направлений, на наш взгляд, выступает *персонификация*, так как ее можно рассматривать в логике проводимых ранее исследований и в контексте развития идей дифференциации и индивидуализации в общепедагогической подготовке. Идея персонификации (лат. *persona* – личность, лицо и *facere* – делать) уже разрабатывается как в зарубежной, так и отечественной педагогике (А. Ю. Аксенова, В. Ф. Габдулхаков, М. Р. Илакавичус, Н. В. Примчук, Т. Е. Титовец и др.). Отличительными чертами персонификации являются процессы «самости»: самоопределения, самоцелеполагания, самоуправления, саморефлексии обучающегося. Идет дальнейшее определение терминологии данного направления, например, используются понятия «персонифицированное обучение» (С. В. Кондратьев – «обучение, направленное на развитие субъектности» [6]), «персонализированное образование» (Д. Бакли, К. Робинсон, Е. И. Казакова). Во всех вариантах базовым является понятие «индивидуальная образовательная траектория», а также идея поиска и актуализации внутренних образовательных ресурсов (возможностей) личности.

Особую актуальность данный концепт приобретает в условиях цифровизации образования, в том числе высшего педагогического, дополнительного образования взрослых. В персонификации акцент делается на уникальность обучающегося и его познавательных,

деятельностных и личностных характеристиках, что созвучно с переменными параметра «учебные возможности» и предполагает их цифровой образовательный менеджмент (их системная диагностика и целенаправленное развитие и саморазвитие)[4].

Мы считаем, что *персонификацию обучения и воспитания будущего педагога необходимо использовать в качестве концепта* в контексте создания модели «Университет 4.0» и связывать с такими новыми для педагогики понятиями, как: «цифровые диагностические данные», «цифровой след обучающегося», «диагностика цифрового следа», «киберэтика педагогического процесса», «интеллектуально-нравственное развитие в условиях цифровой образовательной среды», «цифровая система менеджмента педагогических знаний», «образовательный брендинг» и др.

Персонификация процесса обучения и воспитания будущего педагога, молодого специалиста, обладает рядом преимуществ в условиях *усиливающейся цифровизации высшего педагогического образования* (активного применения дистанционного обучения, веб-обучения, гибридного обучения, электронного учебно-методического обеспечения, смешанных моделей организации учебных занятий, мейнстриминга, онлайн-мероприятий и проектов, создания цифровых педагогических портфолио и пр.). Важно при разработке персонифицированного образования в контексте модели «Университет 4.0» преодолеть противоречие, которое обозначено между компонентами – *вариативным* (персональной траекторией, персональными результатами и пр.) и *инвариантным* (образовательные стандарты, перечень компетенции, требования рынка труда и пр.).

Данное противоречие возможно преодолеть с опорой на идеи культурно-праксиологической концепции (И. И. Цыркуна [8]), где доминантой выступит не только освоение педагогической культуры (закрепленных образцов педагогической науки и практики, системы педагогических знаний и опыта), но и создание нового, уникального, авторского продукта, с ориентиром на учебные возможности студента. Значение в такой модели приобретает учет индивидуальной успешности, эффективность персонифицированной траектории, рост уровня учебных возможностей, а также активное погружение в осваиваемую профессию через решение актуальных для личности обучающегося задач. Нами определены *группы праксиологических*

характеристик педагогической деятельности, которые выделены по основанию «аспект профессиональной активности педагога» [1]. Выделенные группы являются нормоопределяющими индикаторами уровня практической подготовленности педагога, которые можно учитывать также при разработке содержания педагогических дисциплин и педагогической практики с точки зрения необходимости их праксеологической направленности [1].

Суть *принципа персонифицированного обучения и воспитания будущего педагога* с позиции культурно-праксеологического подхода заключается в том, что в центре внимания должна находиться не просто учебная деятельность, а вариативная эффективная практика обучения и воспитания студента, базирующаяся на самоопределении, на самостоятельно выработанных целях, продуктивной деятельности, рефлексии.

Последовательность механизма «дифференциация – индивидуализация – персонализация» позволит эффективно организовать и реализовать идею персональной траектории профессионально-личностного развития специалиста в процессе общепедагогической подготовки.

Важное значение приобретает *индивидуальный образовательный результат студента, продвижение с учетом его учебных возможностей и погружение в адекватное многоуровневое информационно-образовательное пространство «Университета 4.0»* (экосистема среды опережающего профессионального развития педагога [9], медиация, фестивали, конкурсы, практики, портфолио (в том числе цифровое), мэйнстриминг, форумы и пр.).

Персонификация как механизм позволит не только опираться на индивидуальность обучающихся, но и на типические особенности педагога и студента, что позволяет широко использовать наработки выполненных ранее исследований по реализации дифференциации и индивидуализации в общепедагогической подготовке.

Одним из способов описания и визуального отображения мыслительного процесса является рефлепрактика. *Принцип рефлепрактики* включен нами в систему принципов эффективной организации индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания в профессиональной подготовке будущих педагогов в контексте перехода к модели «Университет 4.0».

Рефлепрактику в контексте построения персонифицированного процесса обучения и воспитания будущего педагога мы понимаем как научно-практическую систему, предполагающую выделение наиболее фундаментальных принципов развертывания концептуальной схемы нового типа социокультурной практики. Именно это позволяет актуализировать у студента понимание им постоянной смены образовательных парадигм, ролей и имиджа педагога в системе образования. Педагог становится воспитателем, тьютором, навигатором, «проводником в мире цифровых джунглей», а не «единственным источником знаний» или носителем «единственно правильного ответа», что было свойственно для предыдущих поколений педагогов (это было естественным следствием историко-культурного и социального контекста педагогической действительности). Рефлепрактика должна строиться на основе активной деятельности студента, что позволяет ее в дальнейшем эффективно применять в профессиональной деятельности [2; 3].

Таким образом, персонификация является одним из ключевых праксеологических условий (механизмов) повышения эффективности общепедагогической подготовки будущего педагога при переходе к модели «Университет 4.0». *Базовым диагностическим параметром для определения уровня профессионально-личностного развития студента нами определен уровень развития «учебных возможностей»* в структуре профессионально-личностных компетенций, трудовых действий и функций. Перспективным является разработка цифрового персонализированного портфолио студента (на основе электронного личного кабинета), где в системном виде будут отражаться данные о его учебных достижениях, освоенных дисциплинах и практиках, проектах и видов активности в пространстве освоения педагогической культуры и с учетом его учебных возможностей и образовательных запросов. Персонификация процесса должна обеспечиваться не только теоретически, но и методически, что является ближайшей перспективой исследования.

Перечислим основные инновационные практики и результаты, которые получили авторы статьи по достижении поставленной цели в направлении дифференциации, индивидуализации и персонификации профессиональной подготовки будущих педагогов:

1. Участие в авторском коллективе НИР «Разработать научно-методическое обеспечение подготовки студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в образовательном процессе (онтологический, психологический, социальный аспекты)» (2018–2020 гг.) в рамках государственной ОНТП «Воспитание через обучение» (№ ГР 20181609, 2018–2020 гг.). Разработаны карты инновационного опыта реализации воспитательного потенциала учебных предметов; банк инновационного опыта реализации воспитательного потенциала учебных предметов (авторские методики, технологии, видеоуроки, медиатеки и др.) для психолого-педагогической подготовки педагогов к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в образовательном процессе; создано диагностическое сопровождение (комплекты контрольно-измерительных материалов) и методические рекомендации по психолого-педагогической подготовке будущих педагогов к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций.

2. С 2018 по 2022 гг. авторы статьи являлись разработчиками и организаторами, модераторами Фестиваля образовательных видеороликов «Педагогические возможности информационных технологий» в рамках Декады студенческой науки БГПУ. Результативность проекта была определена целью: включить будущего педагога в практико-ориентированную личностно-значимую персонифицированную деятельность, связанную с решением не только типовых профессиональных, но и инновационных задач. Студенты в течение ряда лет создавали образовательные видеоролики – это важный индивидуальный образовательный результат, демонстрирующий когнитивную деятельность студента с учетом его погружения в адекватное информационно-образовательное пространство. С результатами фестивалей можно познакомиться:

в видеорепоитории БГПУ по ссылке: <https://video.bspu.by/index.php/otkrytye-meropriyatiya/festival-pedagogicheskie-vozmozhnosti-informatsionnykh-tehnologij-2019>;

на YouTube-канале кафедры педагогики по ссылке: https://www.youtube.com/channel/UCZm_KTzme7VmZWRkJQwBmxQ/playlists.

За годы проведения Фестиваля в финал вышло более 180 лучших видеороликов студентов – персонифицированных результатов учебной и исследовательской деятельности.

3. С 2017 по 2022 гг. проходил конкурс лучших студенческих воспитательных мероприятий, разработанных и проведенных студентами 2–3 курсов всех факультетов БГПУ на учебной педагогической практике в учреждениях образования г. Минска. Жюри конкурса выделяло лучшие воспитательные мероприятия, сценарии которых размещены в рубрике «Студенческие хиты», на сайте кафедры педагогики <https://kped.bspu.by/metodicheskaya-i-vospitatelnaya-deyatelnost/v-pomoshch-kuratoru>. За годы проведения конкурса создан банк воспитательных мероприятий, накоплены образцы педагогических портфолио студентов, реализована междисциплинарная связь базовых педагогических дисциплин со всеми видами педагогических практик.

4. В контексте обновления содержания и методов общепедагогической подготовки, а также с учетом выше заявленных концептуальных оснований персонификации разработано и внедрено в образовательный процесс методическое обеспечение (перечислим некоторые элементы):

На I ступени получения высшего образования:

- ЭУМК «Технология работы классного руководителя» (Е. А. Артеменок, Л. Н. Воронцовская и др.);
- рейтинговые задания по дисциплине «Педагогика школы», «Инновационные практики в школьном образовании» (Л. Н. Воронцовская);

На II ступени получения высшего образования:

- ЭУМК «Стратегический и инновационный менеджмент в системе образования», билингва-ЭУМК дисциплины по выбору «Педагогическая диагностика», содержащие методические материалы для реализации индивидуальной образовательной траектории (система разноуровневых заданий, тесты для текущего и итогового контроля; практико-ориентированные задания, рейтинговые задания, тематика проектов и др.) (Е. Н. Артеменок);
- учебные программы для учебных дисциплин: «Правовой менеджмент в образовании», «Управление экспериментальными и инновационными проектами в учреждении образования»: для

специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) профилизация: Образовательный менеджмент (Л. Н. Воронецкая);

– учебные программы и методическое обеспечение для учебных дисциплин по выбору: «Менеджмент учреждения образования», «Диагностика эффективности процессов менеджмента»: для специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) профилизация: Образовательный менеджмент (Е. Н. Артеменок).

В рамках преемственности в системе дополнительного образования взрослых реализуются перспективные направления в разработке методического обеспечения персонализации процесса профессионально-личностного развития молодых специалистов. В ГУО «Минский городской институт развития образования» организуются:

– Минский молодежный фестиваль педагогических идей и решений. Это мероприятие в 2022 г. проведено в десятый раз. Фестиваль направлен на пропаганду современных образовательных практик и популяризацию инновационных педагогических идей; обеспечение открытости профессионального общения; стимулирование творческой инициативы молодежи, выявление талантливых молодых педагогов, способных к активной деятельности в профессиональных педагогических сообществах. Участниками Фестиваля могут быть педагоги общеобразовательных дисциплин всех типов учреждений, обеспечивающих получение общего среднего и среднего специального образования (среди преподавателей учебных предметов общеобразовательного компонента), со стажем работы до 3 лет;

– Городской фестиваль «Педагогический дебют–2023» является третьим (Минским городским) этапом республиканского фестиваля «Педагогический дебют». Цель проведения городского фестиваля «Педагогический дебют» (далее – Фестиваль) – стимулирование профессионального роста молодых педагогических работников, содействие их закреплению в учреждениях образования.

Задачи Фестиваля: повышение престижа и общественного признания педагогического труда; выявление и поддержка молодых компетентных педагогических работников; развитие педагогического

и управленческого мастерства молодых педагогических работников; распространение опыта эффективного менеджмента, эффективной педагогической практики; стимулирование инновационных педагогических практик и управленческой деятельности.

– Городской конкурс профессионального мастерства «Будущее в настоящем» (далее – Конкурс) (2021 г.). Цель Конкурса – формирование профессиональных компетенций учащихся колледжей и студентов выпускных курсов педагогических специальностей, молодых педагогов, работающих в системе образования столицы; выявление, раскрытие и поддержка их творческого потенциала.

Задачи Конкурса: содействовать развитию активной профессиональной позиции, направленной на формирование собственного педагогического стиля, самопознания и самоактуализации учащихся, студентов и молодых педагогов; способствовать повышению престижа педагогической профессии и позитивного имиджа не только отдельного педагога, но и учреждения образования в целом; содействовать укреплению профессиональных контактов педагогической общности столицы.

Задача высшего педагогического образования и дополнительного образования взрослых направлена на: разработку гибкой оперативной системы взаимодействия в продвижении идей персонификации процесса подготовки, включение в профессиональную педагогическую деятельность молодого специалиста учета его учебных возможностей, образовательных запросов, профессиональных компетенций. Проектирование данного пространства связано с созданием развивающей информационной образовательной среды – пространством культуры – профессионально-педагогической культуры – профессионально-личностного развития специалиста.

Таким образом, на основе выделенных концептуальных оснований (механизмов и принципов) реализации персональной траектории профессионально-личностного развития молодого специалиста созданы и успешно апробированы элементы ресурсного обеспечения для продвижения студента с учетом его учебных возможностей, реализующие индивидуализацию, дифференциацию и персонификацию образования в профессиональной подготовке будущих педагогов и определены ближайшие перспективы данного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артеменок, Е. Н. Праксеологические характеристики педагогической деятельности / Е. Н. Артеменок // *Весті БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Психологія. Філологія.* – 2013. – № 3. – С. 24–28.
2. Воронежская, Л. Н. Методолого-теоретические и научно-методические основания развития психолого-педагогической компетентности работников системы столичного образования в контексте профильного обучения / Л. Н. Воронежская, Л. В. Орлова, Н. Н. Максимук // *Вестн. МГИРО.* – 2020. – № 1 (41). – С. 79–90.
3. Воронежская, Л. Н. Теоретическая модель психолого-педагогической компетентности работников системы столичного образования в контексте профильного обучения / Л. Н. Воронежская, Л. В. Орлова, В. В. Рябов // *Вестн. МГИРО.* – 2018. – № 4 (36). – С. 87–93.
4. Дифференциальная методика формирования диагностической компетентности студентов в сфере организации процесса обучения учащихся / И. И. Цыркун, Е. Н. Артеменок // *Вести БГПУ. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология.* – 2006. – № 3. – С. 3–7.
5. Ефимов, В. С. Университет 4.0: философско-методологический анализ / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева // *Университетское управление: практика и анализ.* – 2017. – Том 21, № 1. – С. 16–29.
6. Кондратьев, С. В. От личностно-ориентированного к персонифицированному обучению / С. В. Кондратьев // *Вестн. ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология.* – 2009. – Вып. 3 (14). – С. 95–109.
7. Титов, С. В. Основные положения и перспективы развития концепции «УНИВЕРСИТЕТ 4.0» / С. В. Титов // *Международный научно-исследовательский журнал.* – 2019. – № 6 (84). – Ч. 2. Июнь. – С. 66–70.
8. Цыркун, И. И. Система инновационно-педагогической культуры: структура, содержание и функции / И. И. Цыркун // *Адукацыя і выхаванне.* – 2014. – № 10. – С. 30–35.
9. Экосистема среды опережающего профессионального развития педагога в процессе общепедагогической подготовки / Е. Н. Артеменок, В. Н. Пунчик // *Образование в XXI веке.* – 2020. – № 1 (3). – С. 48–59.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

K. M. ARTSIAMIONAK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
Education Institution «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

L. N. VORONETSKAYA,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vice-Rector for Scientific and Methodical Work
State Education Institution «Minsk City Institute
for the Development of Education»,
Minsk, Belarus

PERSONIFICATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE YOUNG SPECIALIST

Summary

The article presents the theoretical and methodical aspects of solving the problem of personification of general pedagogical training of the young specialist in the context of the transition of higher pedagogical education to the «University 4.0» model. The mechanisms of effective organization of individualization and differentiation of education and upbringing in the professional training of future teachers are identified on the basis of modeling. The essence of the conceptual foundations and methodical support for the implementation of the personal trajectory of professional and personal development of the young specialist is revealed.

Keywords: individualization, differentiation, personification, learning capabilities, general pedagogical training, University 4.0 model.

УДК 37.013

Ю. А. БАКУН,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

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

Т. Н. КАНАШЕВИЧ,

начальник центра развития инженерного образования
и организации учебного процесса,
кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Беларусь

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА:

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ

В статье проанализированы взгляды ученых на сущность и составляющие технологической культуры. Рассмотрены педагогический, культурологический и психологический аспекты ее развития у подрастающего поколения. Для современного этапа развития техники и технологий обоснован акцент на формировании цифровых навыков и компетенций как актуальной составляющей технологической культуры, необходимой для адаптации к технологическим новациям.

Ключевые слова: технологическая культура, содержание понятия, особенности, структура, критерии, цифровизация.

На протяжении всей истории человечество преобразует окружающую действительность, используя при этом разнообразные средства и способы. Технические объекты и соответствующие технологические решения, выступающие необходимым сегодня атрибутом жизни каждого человека, прошли долгий путь от создания примитивных орудий труда, инструментов до становления инженерии как научной области и возникновения одних из самых востребованных в современном мире специальностей. В настоящее время и в значительной перспективе развитие общества напрямую будет связано с изменениями технологической среды и особенностями ее использования. В большинстве профессий именно адаптированность и готовность к продуктивному взаимодействию с технологической средой является определяющим фактором достижения результата.

Уровень технических знаний и умений становится значимым и в осуществлении коммуникации в профессиональной либо иной деятельности.

Глубокий системный анализ истории человечества позволил американскому философу, социальному мыслителю и футурологу Э. Тоффлеру условно выделить три технологические волны: аграрную, индустриальную, постиндустриальную. Каждая из них определяется своими характерными достижениями в науке и технике, что привело к глубинным сдвигам в жизни общества. Ключевым аспектом «третьей волны» выступает информация. При этом работа с нею (анализ и систематизация данных, их хранение и распространение, создание и обучение искусственных интеллектуальных систем) предполагает использование специального инструментария и технологий [17]. Создавшееся положение актуализирует определение научных позиций относительно места технологий в культуре современного человека, способов и средств ее формирования.

Согласно теории Э. Тоффлера, научно-технический прогресс во второй половине XX века обусловил включение технологий в общую культуру человечества [17]. Именно в этот период (60-е гг. XX ст.) впервые о связи феноменов «технология» и «культура» высказался французский ученый А. Моль [10]. По мере усиления взаимного влияния технологий и культуры и постепенного становления информационного общества исследования феномена технологической культуры стали носить системный характер.

На постсоветском пространстве тема технологической культуры, а также возможностей психолого-педагогического влияния на ее формирование активно разрабатывается с начала 1990-х гг. Для психологов данная проблема актуальна с точки зрения механизмов мышления и деятельности, социально-профессиональной позиции, для педагогов – относительно готовности к обучению и воспитанию учащихся разных возрастов в высокотехнологичной образовательной среде, пониманию специфики изменившихся требований к результатам образовательного процесса. Культурологи же видят в ней возможность определить уровень развития технологий материального и духовного производства общества и роль современного человека в обеспечении его гармоничного взаимодействия с окружающей действительностью. Для решения задач каждого из

профессиональных сообществ целесообразно рассмотреть сущность понятия технологической культуры.

Началом описания теоретической модели и систематизации главных профилей, позволяющим увидеть общий смысл данного феномена и границы его распространения, выступает культурологический подход. Его развитие связано с поэтапным процессом «технологизации» культуры и образования, а также отношений человека с окружающей действительностью. С культурологической точки зрения технологическая культура рассматривается как один из компонентов общей культуры, которая развивается под влиянием исторической эпохи, становясь все более сложной и многокомпонентной. Понятие «технологическая культура» олицетворяет новый слой культуры, указывающий на высокий уровень способностей и научных знаний в осуществлении человеком любого технологического процесса как в социальной, так и в производственной сферах деятельности. Однако вопрос о том, что лежит в основе данного феномена и какие факторы способствуют его развитию, не имеет однозначного ответа, а следовательно, остается открытым и переводит исследование уже в плоскость педагогики.

С педагогических позиций данный вид культуры рассматривается в связи с несколькими взаимодополняющими составляющими. Первое видение относит технологическую культуру к одной из частей *общей культуры современного человека* [3], формирующегося в рамках образования и самообразования, а среди компонентов, ее определяющих, выделяются знания, умения и творческие способности.

Так как в 1990-х годах стали интенсивно усложняться технологические условия осуществления педагогической деятельности, для учителя возникла необходимость анализировать окружающий мир, быстро находить и эффективно применять альтернативные педагогические технологии. Понятие технологической культуры стало связываться с *профессиональной культурой учителя* через внедрение системы способов и приемов овладения технологиями преобразовательной педагогической деятельности [6].

Интеграция и систематизация технологических знаний из общеобразовательных предметов и новых образовательных областей («Технология», «Информатика», «Робототехника», «Программирование») способствовали поиску педагогами решения такой значимой

для развития системы образования и общества в целом проблемы, как подготовка учащихся к самостоятельной эффективной преобразовательной деятельности и социально-профессиональному самоопределению. В связи с этим в педагогической теории и практике технологическая культура стала рассматриваться как социальный и личностный феномен [16]. В первом случае данный вид культуры определяется как часть каждого отдельного этапа в развитии человечества, основанная на целенаправленной и эффективной преобразовательной деятельности человека, совокупности всех технологий в материальном и духовном производстве. В личностном плане – это уровень овладения человеком современными способами познания и преобразования себя и окружающего мира. Социальный и личностный аспекты тесно взаимосвязаны. Человек другого поколения, не обладающий необходимым уровнем овладения способами познания и преобразования себя и окружающей действительности, не может полноценно и гармонично выстраивать взаимосвязи в обществе.

В рамках дальнейшего метапредметного подхода в образовании происходит интеграция различных педагогических методов и приемов для формирования *технологической культуры школьников* [14]. При этом определение феномена проходит, как и ранее, на социальном и личностном уровнях. Технологическая культура как высшая сфера общей культуры человечества отражает на каждом историческом этапе его развития цели, характер и уровень преобразующей, природосообразной творческой деятельности людей, осуществляемой на основе достижений науки и техники, этики и производственных отношений. Технологическая культура личности получила аксиологическую нагрузку. М. В. Петрова определила ее как уровень усвоения человеком современных способов преобразования окружающего мира и себя, а также ценностного отношения к ним, позволила расширить методологический диапазон исследований через активное использование экспериментальных методов [14, с. 53]. Расширились структурные границы данного феномена, включающие: технологическое мировоззрение (эрудиция, мышление и позиция), технологическое мастерство (обобщенные умения преобразовательной деятельности) и технологическое поведение (нормативно задаваемое взаимодействие со средой) [14, с. 60].

В начале XXI века понятие технологической культуры продолжает рассматриваться и конкретизироваться в том числе как часть профессиональной культуры педагогов и личностной культуры учащихся с учетом процесса гуманизации. Диапазон исследований при этом расширяется и пропорционально углублению интеграции техники, технологий и культуры. Отмечается связь технологической культуры с такими видами культуры, как графическая, потребительская, проектная, исследовательская, а также с культурой отношений и культурой дизайнера [1]. Усложнение технологической среды, в которой происходит развитие личности учащихся, соответственно требует и трансформации профессиональной деятельности учителя.

Рассмотрение психологического аспекта формирования технологической культуры как интегрального личностно-профессионального новообразования характеризуется единством взаимодействия и взаимовлияния ее структурных частей (личностной и профессиональной культуры). Выделены также три уровня ее сформированности:

I уровень – отсутствие профессионально-технологической компетентности; низкая сформированность профессиональных действий; отсутствие целевой профессиональной направленности; пассивная социальная и профессиональная позиция; отсутствие потребности в профессиональном самовоспитании и самообразовании;

II уровень – присутствие потребности в профессиональном совершенствовании; недостаточная профессиональная адаптация; рост социально-профессиональной позиции; тенденции к самосовершенствованию;

III уровень – развитость и целостное единство всех компонентов технологической культуры [19].

Данные разработки позволяют рассматривать технологическую культуру как показатель эффективности процесса обучения, определяющий профессиональный уровень, качество и результативность деятельности будущего специалиста. Технологическое образование становится не столько средством формирования культуры, сколько ее структурным компонентом. Этот тезис получил продолжение в дальнейших работах ученых, где представлено системное исследование технологической культуры педагогов с четким определением критериев ее сформированности. Авторы исходили из

понимания культуры как процесса и результата творческого освоения и создания педагогических ценностей, технологий при профессионально-творческой самореализации личности педагога. Так, по мнению И. С. Кияшко, технологическая культура позволяет педагогу осуществлять продуктивную профессиональную деятельность в условиях гуманистического обновления социума, а с другой стороны, инициирует развитие технологической культуры учащихся. В систему технологической культуры, по мнению автора, входят технологическое мировоззрение и мышление, стремление к повышению технологической образованности, создание правовых, эстетических и этических представлений о технологической деятельности человека. Поэтому основными критериями сформированности технологической культуры являются когнитивный (система технологических знаний), деятельностно-творческий (комплекс технологических умений) и личностно-мотивационный (набор определенных технологически важных качеств) [6]. Исследователь А. В. Коваленко к таковым относит в том числе мотивационно-ценностный, личностно-коммуникативный и специальный [8].

Усиление влияния профессиональной деятельности на мировосприятие человека и, с другой стороны, его личностных качеств на профессиональную деятельность потребовало уточнения определения технологической культуры как необходимого условия успешной работы по специальности будущих инженеров и вызвало появление целого ряда исследований. Так, в работе Е. П. Дирвука (2006) отмечена целесообразность введения дисциплины «Основы технологической культуры инженера-педагога» как метапредмета в системе подготовки специалиста [4]. Формирование технологической культуры будущего педагога-инженера, профессиональным полем которого станет обучение техническим специальностям обучающихся в учреждениях среднего специального образования, исследователем предлагается обеспечивать за счет установления взаимосвязи между педагогическим и технологическим производственным процессом.

Отдельные исследования посвящены вопросам формирования технологической культуры обучающихся по инженерным специальностям. Основными критериями и показателями уровня сформированности технологической культуры у будущих инженеров

являются следующие компетентности: теоретическая (овладение знаниями основных технологий материальной и духовных сфер жизнедеятельности человека, базовых технологических понятий, основных способов, средств и путей преобразовательной деятельности и т. д.); практическая (сформированность соответствующих умений и навыков); личностная (сформированность мотивационно-ценностных, познавательных, эмоционально-чувственных и нравственно-волевых качеств личности). Исследователями, изучающими данное направление, технологическая культура определена как интегративное образование личности, характеризующее уровень владения специалистом совокупностью компетенций (теоретическая, практическая, личностная), необходимых для осуществления профессиональной деятельности, основными компонентами которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, выполняющие интеллектуально-познавательную, преобразовательную, формирующую и креативно-исследовательскую функции. В результате проведенного исследования автором были определены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию технологической культуры у будущих инженеров [12, с. 17].

Дальнейшее интенсивное изменение технологической среды во втором десятилетии XXI века вызвало изменение требований к кадрам и шире, к индивидам, погруженным в эту среду. Цифровизация всех сфер деятельности привела к более глубокому проникновению технологий в профессиональную деятельность и повседневную жизнь. Владение на достаточно высоком уровне цифровыми технологиями стало обязательным условием профессиональной компетентности и комфортной повседневной жизни. Цифровая технологическая среда существенно видоизменяет содержание взаимодействия индивида с иными субъектами разных видов деятельности. Например, отечественный экономист Б. Н. Паньшин выдвигает тезис о цифровизации культуры в целом. Этот процесс выступает залогом успешной работы производственного предприятия в рамках концепции «Индустрия 4.0» [11]. На наш взгляд, технологическая культура личности как компонент общей культуры в данном контексте приобретает цифровой вектор развития.

Таким образом, можно констатировать, что ученые различных отраслей наук рассматривают технологическую культуру под разным углом зрения: в культурологическом, педагогическом, психологическом, социологическом аспектах. Так, в последнем термин определяется как многообразие человеческой деятельности, направленное на преобразование человеком природы и общества, а также самого человека с целью улучшения окружающего мира. По мнению ученых-психологов, технологическая культура представляет собой высокий уровень способностей и научных знаний в воспроизведении человеком технологического процесса [12].

Педагоги трактуют технологическую культуру как овладение определенной системой способов и приемов обучения и воспитания, а также умением анализировать в педагогическом процессе альтернативные педагогические технологии. Ряд исследователей раскрывают сущность технологической культуры через акцентуацию ее нормативной функции, подчеркивая тем самым необходимость соблюдения носителями культуры соответствующих стандартов.

В целом в исследованиях начала XXI века учеными выделен ряд общих признаков, характеризующих технологическую культуру как артефакт. С культурологической стороны ее раскрывали как способ освоения и обработки любого материала, культуру исполнения, изготовления, получения какого-либо продукта, с педагогической точки зрения – как профессиональную деятельность (педагогическую, инженерную и т. д.). В психологии она воспринималась как деятельностный механизм развития когнитивных способностей, мотивационно-ценностных ориентиров, а также развития специальных качеств, активизирующихся в процессе творческой деятельности по преобразованию окружающей действительности. В структурном отношении технологическая культура представлена совокупностью компонентов: информационно-деятельностным (комплекс знаний, умений и навыков), мировоззренческим и поведенческим.

Среди ключевых особенностей технологической культуры выделены следующие:

- сущностная характеристика феномена концентрируется на деятельностном аспекте в личностном и профессиональном плане;
- система ценностей включает эффективность, точность, полезность, инструментальность;

– функциональная нагрузка обеспечивает взаимодействие человека с окружающей средой в процессе любой деятельности для удовлетворения личностных и профессиональных потребностей [15].

Проведенный анализ литературных источников показал, что на сегодняшний день в педагогической науке достаточно глубоко проработано содержание понятия «технологическая культура». Работы большинства ученых свидетельствуют, что данный феномен имеет свои особенности в зависимости от этапа технологического развития. В связи с этим в культурологическом плане можно говорить о технологической культуре как об историческом этапе развития культуры, включающего в себя уровень развития социальных институтов экономической (производство) и духовной (образование, наука) сфер жизни общества.

Комплексный охват научной трактовки феномена «технологическая культура» позволил также установить метапредметный характер данного понятия. Наиболее эффективной основой формирования технологической культуры у всех субъектов образовательного процесса, на наш взгляд, будет выступать компетентностный подход, который позволит создать дидактическую модель. В рамках этой модели выработанные в социогуманитарных науках за последние четверть века культурологический, психологический и педагогический аспекты содержания исследуемого феномена найдут эффективное практическое приложение. Психологические свойства личности влияют на эффективность овладения технологиями в условиях цифровизации. В то же время от уровня технологической культуры педагогов и законных представителей зависит процесс ее формирования у подрастающего поколения. При условии, что технологическая среда носит динамический характер, для поддержания необходимого уровня личностно-профессиональной культуры учителя требуется организованная модель непрерывного образования. Формирование необходимого для современной цифровой эпохи уровня технологической культуры у учащихся возможно на основании построения такой дидактической модели, в которой процесс обучения будет основан на сущностных особенностях технологической культуры и направлен на формирование ее составляющих.

В узком смысле технологическая культура понимается нами как компонент общей культуры человека, отражающий мировоззрение,

уровень развития профессиональных и личностных компетенций, способности к использованию и преобразованию существующей технологической среды (с учетом норм, ценностей и правил поведения в области материального и духовного производства) для эффективной социализации личности, успешной профессиональной деятельности.

Технологические компетенции, мышление, мировоззрение, нормы, ценности и образцы поведения в совокупности составляют феномен технологической культуры. Уровень ее сформированности при этом нами предлагается определять через успешность и результативность производственной деятельности, которые в конечном счете влияют на эффективность работы национальной экономики и уровень жизни общества.

Однако необходимо отметить, что существующий уровень технологий и интенсивная цифровизация всех сфер жизни, и в особенности сферы материального производства, требуют разработки актуальной методологии и педагогических практик с конечной целью массовой подготовки кадров цифровой экономики. Недостаточно раскрытым остается вопрос организации образовательной модели, которая обеспечила бы сквозное формирование технологических компетенций и мировоззрения, развитие технологического мышления, усвоение норм, ценностей и образцов поведения у учащихся на уровнях общего среднего и высшего образования. На современном этапе достаточный уровень технологической культуры обучающихся, на наш взгляд, предполагает сформированность технологических компетенций (когнитивный, операциональный, личностный и социальный компоненты). Необходимы понимание ими основ образовательной деятельности, наличие навыков технологического мышления в направлении осуществления проектной деятельности, сотрудничества и взаимодействия при работе в команде, формирование технологической готовности к получению образования в условиях цифровой рабочей среды, способность прогнозировать возможные экологические, технические, этические, социальные, экономические последствия технологической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атутов, П. Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы : в 2 т. / П. Р. Атутов ; под ред. Г. Н. Никольской. – М. : Кумир, 2001. – Т. 2. – 368 с.
2. Баженов, В. М. Технологическая культура как исторический тип культуры / В. М. Баженов // Преподаватель XXI века. – 2011. – № 2. – С. 336–340.
3. Барцель, А. Значение технологической культуры и техно-техники / А. Барцель // Вестн. высш. шк. – 1992. – № 8. – С. 13–19.
4. Дирвук, Е. П. Развитие профессиональных представлений о технологической культуре педагога-инженера / Е. П. Дирвук // Тэхналаг. адукацыя. – 2006. – № 3. – С. 7–11.
5. Зинченко, В. П. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
6. Исаев, И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Ф. Исаев. – М., 1993. – 468 л.
7. Кияшко, И. С. Формирование технологической культуры у будущих учителей технологии в контексте регионального подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. С. Кияшко ; Амур. гос. ун-т. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 36 с.
8. Коваленко, А. В. Формирование технологической культуры будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Коваленко ; Tobol. гос. пед. ин-т им. Д. И. Менделеева. – Сургут, 2007. – 25 с.
9. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие для вузов / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 215 с.
10. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Наука, 1973. – 406 с.
11. Макаревич, И. И. Цифровые трансформационные процессы в аспекте технологической культуры / И. И. Макаревич, Б. Н. Паньшин // Цифровая трансформация – шаг в будущее : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, посвящ. 100-летию Беларус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2021 г. / Беларус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Карачун (гл. ред.), Б. Н. Паньшин, А. А. Королева. – Минск, 2021. – С. 177–180.
12. Мурашко, С. В. Формирование технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Мурашко ; Юго-Зап. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2011. – 25 с.
13. Петров, Г. Н. Формирование технологической культуры у сельских школьников в процессе обучения традиционной резьбе по дереву : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Петров Г. Н. ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2012. – 33 с.
 14. Петрова, М. В. Интеграционные процессы в формировании технологической культуры школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Петрова. – Махачкала, 2000. – 222 с.
 15. Постников, П. Г. Профессиональное поведение учителя истории в контексте технологической культуры : монография / П. Г. Постников. – Нижний Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2011. – 167 с.
 16. Симоненко, В. Д. Основы технологической культуры / В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГПУ, 1998. – 268 с.
 17. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : Изд-во АСТ, 2004. – 345 с.
 18. Хайруллина, Э. Р. Технологическая культура как элемент общей культуры личности в трактовке философов и педагогов / Э. Р. Хайруллина [и др.] // Вестн. Казан. технологич. ун-та. – 2014. – Т. 17, № 11. – С. 260–263.
 19. Хотеева, Р. И. Психологический аспект формирования технологической культуры будущих специалистов инженерно-педагогического профиля : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р. И. Хотеева. – Калуга, 2005. – 170 л.

Материал поступил в редколлегию 19.09.2022.

Y. A. BAKUN,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Management of Education

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

T. N. KANASHEVICH,

Head of the Center for the Development of Engineering Education
and Organization of Educational Process, Ph.D in Pedagogics,
Associate Professor

Belarusian National Technical University,
Minsk, Belarus

TECHNOLOGICAL CULTURE:
ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND EVOLUTION OF THE CONCEPT

Summary

The article analyzed the views of scientists on the essence of technological culture and its components. There were considered the pedagogical, cultural and psychological aspects of technological culture development among the younger generation. For the current stage of engineering and technology development there was justified the focus on the formation of digital skills and competence as an actual component of technological culture necessary for adaptation to technological innovations.

Keywords: technological culture, the scope of the term, features, structure, criteria, digitalization.

УДК 371

И. Н. БАТУРА,

старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи

Учреждение образования

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

ГЕНЕЗИС ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

В статье представлен анализ подходов к пониманию сути педагогического долга через призму истории педагогической мысли, подчеркивается историческая, культурная и социальная основа деонтологической составляющей педагогической профессии.

Ключевые слова: педагогический долг, деонтология, педагогическая деонтология.

Вызовы современного общества диктуют требования к подготовке педагогов, связанные с диверсификацией рынка труда, где во главу угла ставится подготовка мобильных, информационно социализированных, быстро подстраивающихся под личностные особенности современных учащихся специалистов. Особо подчеркивается необходимость формирования у современного педагога осознанно положительного отношения к профессиональной деятельности с опорой на общенациональные и общечеловеческие ценности, выполнение педагогического долга в соответствии с нормативными документами.

Исследователями из различных областей знания проведено детальное изучение основных компонентов, сути, механизмов формирования деонтологической составляющей (долг специалиста) в профессиональной деятельности и способов ее реализации на практике.

Так, И. А. Филатова, проводя историографический анализ становления деонтологии в специальной педагогике, выделила имплицитный, эксплицитный и институциональный этапы, выбрав при этом категорию долга как ключевую дефиницию для проведения аналитико-синтетической работы.

Обратимся к анализу мнений ученых относительно деонтологической составляющей личности педагога с позиции профессио-

нального долга в педагогической профессии как требованию, предъявляемому к личности учителя. Представим мнение мыслителей, педагогов, ученых прошлого и современности относительно понимания долга в педагогической профессии, придерживаясь при этом точки зрения Н. Ф. Петровой и В. И. Горовой, которые рассматривают долг «как необходимое функционально значимое качество личности педагога, отражающее оптимальный вариант его профессионального поведения, обусловленного требованиями, идущими со стороны самого характера профессионально-педагогической деятельности (принцип “от человека к деятельности”» [7].

Проведенный анализ подходов исследователей к пониманию деонтологической составляющей в педагогической профессии дал нам возможность выделить в ее становлении четыре этапа.

I этап «Латентный» (III до н. э. – начало XIX в. н. э.) характеризуется социальной обусловленностью долга в процессе выполнения профессиональных задач с опорой на моральные нормы религиозного знания в формирующемся философско-этическом знании. Появление первого документа, регламентирующего профессиональное поведение специалиста – клятва Гиппократа.

Характерной особенностью данного периода является отсутствие законодательно закрепленного механизма, регулирующего отношение учителя и ученика, так как между понятиями «педагог» и «долг» ставился знак равенства, а смысловая нагрузка педагогического долга выглядела так:

- учитель направляет ученика на путь долга, с опорой на нравственные личные нормы, которые ведут к добродетелям (милосердие, верность, справедливость, осторожность и порядок) (Конфуций);
- долг учителя – отыскать в ученике его скрытые таланты и способности (Сократ);
- долг педагога – создавать условия для умственного поиска, учитывая особенность каждого ученика, чтобы ученики самостоятельно осваивали знания и могли применить их в жизни (М. Монтень);
- долг учителя – быть мастером в своем деле и в совершенстве владеть профессией, быть примером для своих учеников как в отношении внешнего вида, так и в отношении нравственного долга (Я. А. Коменский);

– настоящий учитель должен любить свою профессию и детей, а для этого он должен постоянно самосовершенствоваться и, что не менее важно, быть достойным гражданином своего Отечества. Требовательность, справедливость, постоянное самосовершенствование – основа педагогического труда (Ф. А. В. Дистерверг).

II этап «Функциональный» (XIX век – начало XX века) соотносится с появлением деонтологии в рамках утилитарной философии как самостоятельной науки, о которой в тридцатые годы прошлого столетия заявил И. Бентам. Ученый видел в эффективном функционировании общества путь интериоризации социальных мотивов и ценностей в личные для соотнесения общественного интереса в личный долг, а в основе его теории лежит ценностное отношение к долгу как мировоззрению.

Социально-экономический рост производства и в целом культурно-исторические предпосылки данного отрезка времени детерминируют формирование в обществе понимания необходимости регламентирования профессионального поведения в различных областях знания, в том числе и в педагогике, что, несомненно, отражалось во всех сферах научного познания:

– долг педагога учитывать при оценке поведения учеников все внешние и внутренние факторы, записывать в специальный журнал поступки и мысли учеников (Н. И. Пирогов);

– «уважение таланта учеников, терпеливое к ним отношение, учитель, преобразуя свои мысли в убеждения, для учеников становится авторитетом – таков долг каждого педагога» (А. И. Герцен) [3];

– учителю необходимо иметь твердые и ясные гражданские и профессиональные убеждения, без которых невозможен вдохновенный и творческий педагогический труд, учитель должен искренне любить детей (К. Д. Ушинский);

– долг педагога – демонстрировать ученикам посредством личного примера моральные нормы и нравственные императивы (Н. А. Добролюбов).

III этап «Научно-нормативный» (середина XX века), суть которого – в субъективизации деятельности специалиста посредством осознаваемых им профессиональных норм, соответствующих ожиданиям социума и закрепленных в правовых документах. В педагогической сфере актуализируются вопросы многофункциональности учителя, что находит отражение в профессиографических исследова-

ниях. Деонтология выступает предметом исследования многих сфер научного знания, определяются теоретико-методологические основы педагогической деонтологии К. М. Левитана (1994). В начале девяностых годов двадцатого века появляются исследования научного поля «деонтология», многие из которых лежат в плоскости профессионального образования специалистов различных сфер.

Интерес заслуживает мнение следующих ученых относительно понимания долга педагога:

– учитель должен соответствовать социальному идеалу социалистического общества (А. В. Луначарский);

– долг учителя – «энтузиазм в работе, любви и страсти в деле, преданности, чтобы человек любил свою работу и отдавался ей» (П. Ф. Каптерев) [3];

– долг педагога – быть эрудированным, воспитанным, образованным, постоянно совершенствоваться, ориентироваться на действительность и общаться с учениками с учетом мира, в котором они живут (А. С. Макаренко);

– важнейшая идея педагогической этики – «долженствование станет стилем мышления человеческих отношений в коллективе, создающим благоприятную почву в учебно-воспитательном процессе, и стилем педагогического труда» (Л. В. Занков) [2];

– долг педагога – верить в безграничность ребенка, в свои педагогические способности, в силу гуманного подхода к ребенку (В. А. Сухомлинский);

– долг педагога и ученика – выполнять все параграфы Кодекса, где закреплены нормы для всех участников педагогического процесса. Основа нравственности педагога – его патриотизм, любовь и к родине, и к своему народу, стремление отдать всего себя служению делу просвещения (Я. Корчак);

– долг педагога перед собой, обществом и государством имеет социальную направленность и ею обусловлен (Ш. А. Амонашвили);

– норма-требование к социальному педагогу – выполнять свой профессиональный долг, честно, не просто формально, по закону, но и добросовестно, ответственно, нравственно, этично (Л. В. Мардахаев).

IV этап «Прикладной» (конец XX – 20-е годы XXI вв.). Двадцать первый век выставляет социально-личностные рамки для педагогов с учетом требований работодателя, воспитанников и их

родителей и законных представителей, в связи с чем все больше научно-исследовательских работ посвящены изучению вопросов, лежащих в плоскости нравственной, этической и деонтологической составляющей в педагогической деятельности. Ученые доказывают, что в момент вузовского образования необходимо формировать наряду с социальной, коммуникативной, когнитивной компетентностями и деонтологическую компетентность как неотъемлемую часть профессиональной компетентности, как регулятор субъект-субъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса. Данный этап характеризуется реализацией наработанной научно-нормативной базы, в которой разносторонне представлена тема деонтологии как важной составляющей педагогической профессии.

Современные исследователи трактуют педагогический долг через призму социального заказа, требований к специалисту, с учетом реалий современного информационного общества:

– долг – норма качества профессиональной деятельности (И. А. Филатова);

– «превращение общих требований нравственности, для профессионалов относительно его внутренних моральных требований, выраженных в отношении общества к человеку, следовательно, долг – это отношение личности к обществу» (С. С. Быкова) [1];

– долг в профессии педагога – «соотнесение его с правилами, установленными нормативными документами, личными убеждениями и социальными требованиями» (Г. М. Кертаяева);

– педагогический долг – «выраженная сопряженность моральных и профессиональных компонентов в поведении и действиях специалиста» (Е. В. Неумоева-Колчеданцева) [5];

– осознанный профессиональный долг педагога – наличие личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих соблюдение и культивирование в образовательном пространстве норм и правил профессионального поведения (В. П. Жуковский, Н. А. Жуковская).

Вышесказанное дает нам возможность еще раз подчеркнуть, что на протяжении веков функции педагога существенно менялись в зависимости от многих социально-культурных и экономических факторов, однако во все времена требования к педагогу как специалисту-профессионалу были в рамках его ответственности за обучение

и воспитание гражданина, специалиста, семьянина и будущего профессионала.

Суть раскрытых нами этапов указывает, что существовала востребованность в педагоге, осознающем необходимость выработки профессиональной субъектной позиции, стремящегося к рефлексии результатов работы, готового к выполнению педагогического долга, в основе которого лежит соблюдение требований нормативного порядка, понимание ответственности перед обществом и своей страной.

Отметим, что отечественные исследователи на современном этапе (А. И. Жук, О. Л. Жук, И. И. Казимирская, А. В. Торхова, В. В. Чечет, В. Т. Кабуш, И. И. Цыркун, А. П. Сманцер, В. П. Тарантей, Е. И. Снопкова и др.) изучают вопросы профессионального образования, указывают на важность саморазвития личности на всех этапах ее социализации и профессионализации, на формирование разносторонних компетенций для востребованности специалиста, инновационных подходов к процессу профессионального образования, в том числе подчеркивая необходимость обращения к базовым характеристикам педагога, где нравственно-этическая составляющая занимает одно из ключевых мест.

Необходимо отметить, что в целях повышения авторитета и статуса педагогической профессии, увеличения эффективности взаимодействия участников образовательного процесса 10 июня 2022 года министром образования Республики Беларусь А. И. Иванцом были утверждены «Правила педагогических работников», где прописаны основные ориентиры, на которые опирается педагог в организации профессиональной деятельности [6].

Правила коснулись как личностной характеристики (честность, искренность, справедливость, доброжелательность, вежливость и тактичность), так и профессиональной характеристики педагога, его сферы общения (безусловное принятие всех участников педагогического процесса, совершенствование профессионализма), выполнения им этических принципов, в том числе в медиасфере, трансляция духовных и нравственных ценностей, гражданственности, патриотизма, стремления к здоровому образу жизни. Данный факт, несомненно, положительно скажется на организации образовательного процесса со всеми его субъектами.

В нашем исследовании, посвященном проблеме формирования деонтологической компетентности будущего педагога, мы лишь косвенно изучаем вопрос понимания долга педагога в контексте истории педагогической мысли, так как это не является предметом нашего исследования. Тем не менее, стоит заметить, что ученые прошлого, описывая требования к личности педагога, часто использовали категории должествования, выдвигая правила поведения в системе педагогического взаимодействия, что четко определяло жесткие рамки профессиональной деятельности и деонтологически ее ориентировало. Многие из вышеуказанных требований к педагогу учеными прошлого находят отражение в современности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быкова, С. С. Формирование деонтологической компетентности у будущих педагогов в системе профессионального образования / С. С. Быкова // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. – 2012. – Т. 3, № 4. – С. 37–41.
2. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Новая шк., 1996. – 432 с.
3. История педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М., 1981. – 367 с.
4. Кертаева, К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Кертаева. – Алматы, 2020. – 238 с.
5. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Педагогическая деонтология: современная интерпретация : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во Юрайт ; Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2019. – 167 с. – (Университеты России).
6. Об утверждении правил педагогических работников [Электронный ресурс] : приказ министра образования Республики Беларусь, 10 июня 2022 г., № 401 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://edu.gov.by/systema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/2022-2023-uchebnyu-god/Приказ401_10_06%20_правила%20пед_работников.pdf. – Дата доступа: 29.11.2022.
7. Петрова, Н. Ф. Педагогический долг как профессионально-значимое качество личности современного педагога [Электронный ресурс] / Н. Ф. Петрова, В. И. Горювая // Современные проблемы науки и

образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20012>. – Дата доступа: 14.06.2022.

Материал поступил в редколлегию 29.08.2022.

I. N. BATURA,

Senior Lecturer, Department of Pedagogy of Childhood and Family
Education Institution
«Mogilev State University named after A. A. Kuleshov»,
Mogilev, Belarus

THE GENESIS OF CONCEPTS ABOUT THE DEONTOLOGICAL
COMPONENT IN THE PEDAGOGICAL PROFESSION

The article presents an analysis of approaches to understanding the essence of pedagogical duty through the prism of the history of pedagogical thought, emphasizes the historical and social basis of the deontological component of the pedagogical profession.

Keywords: pedagogical duty, deontology, pedagogical deontology.

УДК 159.9

О. В. БИНДАСОВА,

аспирант кафедры психологии и коррекционной работы

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

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

В АСОЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ТЯЖКИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Агрессивные и антисоциальные действия наносят непоправимый вред обществу. В статье описываются половые различия в асоциальных личностных чертах осужденных, совершивших тяжкие преступления. Установлено, что мужчины и женщины отличаются по выраженности асоциальных тенденций.

Ключевые слова: макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, физическая агрессия, вербальная агрессия, гнев, враждебность, совесть, расторможенность, антисоциальное поведение, осужденные.

Считается, что люди, демонстрирующие просоциальные характеристики, оцениваются как нравственные, а тех, кто склонен к агрессивности, манипуляциям и жестокости, описывают как аморальных и безнравственных [1].

Многочисленные исследования показывают, что в основе антиобщественного и криминального поведения находятся асоциальные черты темной триады: макиавеллизм, психопатия, нарциссизм [2; 3]. Как отмечают Д. Полхус и К. Уильмс [4], асоциальные черты личности часто пересекаются, считаются «темными» из-за их злонамеренных характеристик. По мнению Г. Паттерсона и его коллег [5, с. 332], внешние обстоятельства влияют особенно на тех лиц, которые имеют негативные личностные черты, т. к. стресс усиливает проблемы в адаптации.

Асоциальная черта – макиавеллизм – подразумевает манипулирование другими людьми ради своих целей. Психопатия включает такие черты, как импульсивность, бесчувственность, жестокость, низкая эмпатия. Аффективная природа психопатии, в частности импульсивность и черствость, провоцируют агрессию и риск совершения

преступлений. Нарциссизм описывает личность самовлюбленную, требующую от других внимания, признания и восхищения, зачастую обесценивая и унижая других [4, с. 557].

В литературе по криминологии, в частности по тяжким преступлениям, множество работ описывают различные демографические характеристики преступников, и лишь небольшое количество исследований посвящено описанию половых различий в асоциальных чертах. Известно, что мужчины имеют больше правонарушений и уголовных дел, чем женщины. Несоответствие между полами, созданное биологическими и культурными предпосылками, определяет мужской пол в большей степени предрасположенным к антисоциальному поведению по сравнению с женским [6].

Считается, что большая часть преступлений совершается мужчинами-агрессорами в отношении других жертв – мужчин. Женщины совершают преступления реже, и их насилие носит чаще внутрисемейный характер. Множество исследований заключает, что у женщин и мужчин, совершивших убийство другого человека, существуют явные различия в их личностных характеристиках [7]. Однако исследований, посвященных изучению половых различий в асоциальных тенденциях, в частности основанных на выборке из числа осужденных за тяжкие преступления, нами не выявлено. Однако актуальность исследования заключается в осуществлении главной цели исправительных учреждений – перевоспитании и исправлении осужденных с учетом фактора пола. Практическое применение продиктовано недостаточной изученностью женской и мужской асоциальности, способной внести ясность в понимание данного явления, улучшить возможность профилактики, прогноза и коррекции криминального поведения.

Материалы и методы исследования

В исследовании принимало участие 446 респондентов. Из них осужденных за умышленное противоправное лишение жизни другого человека – 300 осужденных (150 мужчин и 150 женщин). Также 146 осужденных за незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов (73 мужчины и 73 женщины). В качестве инструментария использовался опросник «Темная дожина», направленный на измерение субклинических личност-

ных свойств, адаптированный и валидизированный Т. В. Корниловой и коллегами [8], 3 шкалы: психопатизм, макиавеллизм, нарциссизм, 2 шкалы психодиагностического теста В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского [9], измеряющих асоциальность: совесть и расторможенность, социализированность поведения; опросник агрессивности А. Басса и М. Перри, адаптированный и валидизированный И. А. Фурмановым [10]. Четыре подшкалы опросника оценивали диспозиционную агрессию: физическую агрессию, вербальную агрессию, гнев, враждебность. Полученные данные подвергались статистической обработке в программе SPSS 17.0 для Windows с помощью параметрического критерия Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

В ходе анализа выявлены значимые половые различия в асоциальных личностных характеристиках осужденных за убийство, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Половые различия в показателях асоциальных черт личности осужденных за убийство

Асоциальные личностные характеристики	Женщины	Мужчины	Достоверность различий (p)
	М (SD)	М (SD)	
Физическая агрессия	19,03 ± 6,56	23,21 ± 7,08	0,000
Вербальная агрессия	13,97 ± 4,45	14,83 ± 4,41	0,092
Гнев	17,62 ± 6,01	16,8 ± 6,05	0,240
Враждебность	22,02 ± 7,56	22,53 ± 7,99	0,568
Психопатия	6,85 ± 3,18	7,73 ± 3,75	0,031
Макиавеллизм	7,39 ± 3,85	8,38 ± 4,44	0,004
Нарциссизм	4,20 ± 4,20	4,41 ± 4,41	0,547
Совесть	9,46 ± 3,26	8,49 ± 3,14	0,009
Расторможенность	5,62 ± 2,78	6,81 ± 2,96	0,000

В результате установлено, что среднее значение показателя психопатии значимо выше у мужчин. Это свидетельствует о том, что психопатические черты (импульсивность, необдуманность, жестокость, бесчувственность) более развиты у осужденных мужчин, чем у женщин. Мужчины с высоким уровнем психопатии действуют импульсивно, открыто демонстрируют свою неприязнь, эмоции и незаинтересованность проблемами других, зачастую проявляют, таким образом, физическую и вербальную агрессию. Следовательно, можно предположить, что психопатические черты осужденных мужчин способствовали совершению убийства ввиду слабого эмоционального самоконтроля в конфликтной и фрустрирующей ситуации. Показатель макиавеллизма также значимо различается, причем также макиавеллизм в большей степени свойственен мужчинам, нежели женщинам. Осужденные мужчины склонны к манипуляциям другими различными способами ради достижения своих целей. Мужчины-манипуляторы просчитывают последствия своего поведения и ориентируются на дальние цели и отсроченное вознаграждение. Мужчины, в отличие от женщин, стараются не допускать, чтобы другие заметили их безразличие и холодность, т. к. в таком случае снижается доверие и манипулировать другими становится невозможно. Можно предположить, что мужчины, осужденные за убийство, не склонны к самокритике собственного поведения, не умеют сдерживать свои эмоции, т. к. не видят в этом пользы, в то время как женщины стараются контролировать свои эмоции, вести себя нормативно, чтобы нравиться окружающим.

Физическая агрессия также выше у мужчин, т. е. осужденным мужского пола в большей степени свойственно использование физической силы против другого лица, нежели женщинам. Следовательно, женщинам в меньшей степени свойственно проявление физической агрессии. Полученные данные согласуются с исследованиями агрессивности у взрослых, где мужчины неизменно оказывались более физически агрессивными, чем женщины [11].

Выявлены значимые различия по показателям совестливости и расторможенности. У женщин совестливость выше, чем у мужчин. Женщины чаще, чем мужчины руководствуются чувством долга, с уважением относятся к моральным нормам, стараются быть точными и аккуратными в делах, любят порядок, отличаются также

ответственностью и добросовестностью. Осужденные мужчины обычно легкомысленны, небрежны и безответственны. Часто уклоняются от выполнения своих обязанностей, небрежно относятся к законам в целом и моральным нормам и ценностям. В свою очередь, у мужчин показатель расторможенности социальных ограничений выше, чем у женщин. Они характеризуются импульсивностью и несдержанностью, не умеют или не желают сдерживать удовлетворение своих желаний. Также у мужчин ярко выражено влечение к острым эмоциональным переживаниям, что может провоцировать их на активный поиск ярких ощущений.

Возможно, это может свидетельствовать о том, что мужчины, осужденные за убийство, находясь в исправительном учреждении длительное время, испытывают нехватку новых впечатлений, не склонны к самоанализу, а также не имеют желаний совершенствовать свои личностные качества. Женщины, отбывающие наказание, больше склонны к саморефлексии о совершенном преступлении, о будущем своей семьи, анализируют особенности своего характера.

Также наблюдается отсутствие половых различий в асоциальных тенденциях осужденных, таких как вербальная агрессия, гнев, враждебность и нарциссизм.

Далее нами получены данные о различиях в асоциальных тенденциях осужденных за незаконный оборот наркотических средств в зависимости от пола.

Таблица 2. Половые различия в показателях асоциальных черт личности осужденных за незаконный оборот наркотических средств

Асоциальные личностные характеристики	Женщины	Мужчины	Достоверность различий (p)
	M (SD)	M (SD)	
Физическая агрессия	18,45 ± 4,33	23,45 ± 7,29	0,000
Вербальная агрессия	11,54 ± 2,12	15,43 ± 4,54	0,000
Гнев	18,60 ± 4,63	16,39 ± 6,51	0,020
Враждебность	18,42 ± 5,19	21,65 ± 7,27	0,002

Окончание табл. 2

Психопатия	8,76 ± 3,96	8,54 ± 4,46	0,754
Макиавеллизм	10,23 ± 3,97	9,89 ± 5,20	0,656
Нарциссизм	11,52 ± 3,60	11,53 ± 4,09	0,983
Совестливость	9,87 ± 3,11	8,83 ± 3,23	0,050
Расторможенность	9,39 ± 2,45	6,80 ± 2,79	0,000

Как видно из таблицы 2, осужденные имеют значимые половые различия в асоциальных чертах. Показатели физической и вербальной агрессии выше у мужчин, чем у женщин. Эмоциональная реакция гнева больше свойственна осужденным женщинам. Мужчины осужденные склонны к враждебности по отношению к другим в большей степени, чем женщины. Черты темной триады (макиавеллизм, психопатия, нарциссизм) значимо не различаются у мужчин и женщин. Показатели совестливости и расторможенности выше у женщин. Соответственно, можно предположить, что осужденные за наркотики женщины часто не довольны собой и собственной жизнью, что выражается в гневливом настроении и скрытой агрессивности. В свою очередь мужчины выражают неудовлетворенность открыто, обвиняя внешние обстоятельства и других людей, тем самым проявляя физическую, вербальную агрессию и враждебность.

Аналогичных исследований, рассматривающих половые различия осужденных и их асоциальные черты, нами не выявлено. Проведенное исследование показало, что существуют статистически значимые различия в асоциальных тенденциях осужденных, отбывающих наказание за тяжкие преступления.

Осужденным лицам мужского пола, отбывающим наказание за противоправное лишение жизни другого (убийство), свойственна физическая агрессия, психопатия, макиавеллизм и расторможенность. Показатель совестливости выше у женщин.

Осужденным мужчинам, отбывающим наказание за незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов, показатели физической, вербальной агрессии и

враждебности выше, чем у женщин. Показатели гнева, совестливости и расторможенности выше у женщин. Асоциальные черты – нарциссизм, психопатия и макиавеллизм не имеют значимых половых различий среди осужденных за наркотики.

В итоге можно заключить, что профилактическое и коррекционное воздействие на агрессивное и антисоциальное поведение среди осужденных следует организовывать с учетом категории совершенного преступления и половых особенностей.

Полученные результаты половых различий в асоциальных тенденциях осужденных могут быть использованы в психологическом сопровождении в разработке коррекционных программ, направленных на снижение антисоциального поведения для данной категории спецконтингента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. How narcissism shapes responses to antisocial and prosocial behavior: hypo-responsiveness or hyper-responsiveness? [Electronic resource] / J. Chen [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2022. – Vol. 48, № 3. – P. 363–381. – Mode of access: <https://doi.org/10.1177/01461672211007293>. – Date of access: 12.09.2022.
2. Disengaging from evil: longitudinal associations between the Dark Triad, moral disengagement, and antisocial behavior in adolescence [Electronic resource] / J. J. Sijtsema [et al.] // *Journal Abnorm Child Psychol*. – 2019. – Vol. 47, № 8. – P. 1351–1365. – Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00519-4>. – Date of access: 12.09.2022.
3. Low self-control and the Dark Triad: disentangling the predictive power of personality traits on young adult substance use, offending and victimization [Electronic resource] / J. L. Flexon [et al.] // *Journal of Criminal Justice*. – 2016. – Vol. 46, № 6. – P. 159–169. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.05.006>. – Date of access: 12.09.2022.
4. Paulhus, D. L. The dark triad of personality: narcissism, machiavellianism, and psychopathy [Electronic resource] / D. L. Paulhus, K. M. Williams // *Journal of Research in Personality*. – 2002. – Vol. 36, № 6. – P. 556–563. – Mode of access: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6). – Date of access: 12.09.2022.
5. Patterson, G. R. A developmental perspective on antisocial behavior [Electronic resource] / G. R. Patterson, B. D. DeBaryshe, E. Ramsey // Am

- Psychol. – 1989. – Vol. 44, № 2. – P. 329–335. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.2.329>. – Date of access: 12.09.2022.
6. Sex differences in sources of resilience and vulnerability to risk for delinquency [Electronic resource] / J. Newsome [et al.] // *Journal Youth Adolesc.* – 2016. – Vol. 45, № 4. – P. 730–745. – Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0381-2>. – Date of access: 12.09.2022.
 7. Women and men who committed murder: male/female psychopathic homicides [Electronic resource] / F. Carabellese [et al.] // *Journal of Forensic Sciences.* – 2020. – Vol. 65, № 5. – P. 1619–1626. – Mode of access: <https://doi.org/10.1111/1556-4029.14450>. – Date of access: 12.09.2022.
 8. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т. В. Корнилова [и др.] // *Психол. журн.* – 2015. – Т. 36, № 2. – С. 99–112.
 9. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
 10. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с. – (Мэтры мировой психологии).
 11. Bhateri, Dr. Acomparative study of aggression between males and females [Electronic resource] / Dr. Bhateri, S. Rajbir // *Journal of Humanities and Sotial Science.* – 2015. – Vol. 20, № 8. – P. 43–51. – Mode of access: <https://doi.org/10.9790/0837-20844351>. – Date of access: 12.09.2022.

Материал поступил в редколлегию 28.09.2022.

O. V. BINDASOVA,

Postgraduate Student of the Department of Psychology and Correctional Work
Education Institution
«Mogilev State University named after A. A. Kuleshov»,
Mogilev, Belarus

GENDER DIFFERENCES IN THE SOCIAL CHARACTERISTICS
OF THE PERSONALITY OF CONVICTS WHO HAVE COMMITTED
SERIOUS CRIMES

Summary

Aggressive and antisocial actions cause irreparable harm to society. The article describes the gender differences in the antisocial personality traits of convicts who have committed serious crimes. It is established that men and women differ in the severity of antisocial tendencies.

Keywords: machiavellianism, narcissism, psychopathy, physical aggression, verbal aggression, anger, hostility, conscientiousness, disinhibition, antisocial behavior, criminals convicted.

УДК 343.953+343.221.5+316.624

О. В. БИНДАСОВА,

аспирант кафедры психологии и коррекционной работы

Учреждение образования

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

И. А. ФУРМАНОВ,

заведующий кафедрой социальной и организационной психологии,
доктор психологических наук, профессор

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

ПРОСОЦИАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ И НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

В статье рассматривается зависимость просоциальных черт от просоциального поведения осужденных за насильственные и ненасильственные преступления. В результате исследования описаны различия в просоциальных чертах осужденных, а также взаимосвязи и взаимовлияние просоциальных черт и тенденций личности преступников.

Ключевые слова: эмпатия, способность поставить себя на место другого, эмпатическая забота, фантазия, личностный дистресс, уступчивый тип, анонимный тип, публичный тип, экстренный тип, эмоциональный тип, альтруистический тип, просоциальные тенденции, осужденные преступники.

К ключевым показателям просоциальности относятся эмпатия, следование социальным нормам, а также общие просоциальные тенденции.

Основные просоциальные тенденции описываются Г. Карло и А. Б. Рэндаллом [1, с. 39] как устойчивые проявления в различных социальных ситуациях. Просоциальные тенденции имеют диспозиционную основу, т. е. зависят от предрасположенности личности, ее направленности, ценностных ориентаций, установок, привычных способов действий и реагирования.

По мнению Н. Триведи-Бейтман [2], недостаточная эмпатия должна быть в центре внимания органов уголовного правосудия, выявляться и устраняться с младенчества и на протяжении всей жизни у преступников.

В исследовании среди правонарушителей установлено, что более высокий уровень нарциссизма опосредован более низкими характеристиками эмпатии, такими как восприятие перспективы (способности поставить себя на место другого), а также эмпатической заботы (тенденции к сопереживанию) [3]. В аналогичном исследовании выявлено, что у насильственных преступников наблюдаются сложности в распознавании эмоций, тогда как других нарушений в характеристиках эмпатии не выявлено [4].

Отметим, что исследований, изучающих просоциальные тенденции среди криминального населения, найдено лишь небольшое количество, их данные носят противоречивый характер. Исходя из этого, целью данного исследования являлось выявление зависимости между просоциальными характеристиками и просоциальными тенденциями (типами поведения) осужденных. Кроме этого, актуально получение данных сравнительного анализа различных категорий преступников, в частности за насильственные и ненасильственные преступления. Предположительно, данные категории осужденных преступников отличаются друг от друга просоциальными характеристиками, усвоенностью социальных норм, а также типами просоциального поведения.

Материал и методы исследования

Исследование проводилось среди осужденных ряда исправительных учреждений Республики Беларусь, которые были разделены на 2 группы (насильственные и ненасильственные преступники) в соответствии со статьей отбывания наказания: 1) умышленное противоправное лишение жизни другого человека (убийство) ($n = 300$, из них 150 мужчин и 150 женщин); 2) незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов ($n = 146$, из них 73 мужчины, 73 женщины).

В исследовании использовались следующие методики: методика «Измерение просоциальных тенденций Г. Карло и Б. А. Рэндалла», адаптированная Н. В. Кухтовой [5], методика «Социальные нормы просоциального поведения», разработанная И. А. Фурма-

новым, Н. В. Кухтовой [6], методика «Межличностный индекс реактивности М. Дэвиса», адаптированная Н. В. Кухтовой [7]. Для выявления статистических результатов получены средние (M), стандартное отклонение (SD), сравнение выборок осуществлялось с помощью расчета F-критерия Фишера, размера эффекта Коэна (d), также использовались корреляционный (r-Пирсона) и ковариационный анализы.

Результаты и их обсуждение

С помощью сравнительного анализа двух групп осужденных получены следующие данные: насильственные преступники имеют более высокие показатели нормы взаимности ($d = 0,30$), нормы справедливости ($d = 0,53$) и нормы «затраты-вознаграждения» ($d = 0,72$). В свою очередь, ненасильственные преступники отличаются более высоким показателем альтруистического поведения ($d = 0,25$). Такие же различия обнаружены с использованием F-критерия Фишера (табл. 1). Установленные различия свидетельствуют о том, что насильственные преступники в большей степени склонны к нормативному поведению и ориентируются в оказании помощи на взаимность, справедливость и расчет собственных усилий, чем ненасильственные преступники. Однако проявления альтруизма в большей мере присущи ненасильственным преступникам.

Таблица 1. Различия в показателях просоциальных черт личности осужденных за насильственные и ненасильственные преступления

	Насильственные преступники	Ненасильственные преступники	Достоверность различий	
	М (SD)	М (SD)	F	p
Способность поставить себя на место другого	21,13 (5,10)	21,39 (4,04)	0,284	0,594
Фантазия	21,16 (5,97)	22,04 (5,46)	2,256	0,134
Эмпатическая забота	22,10 (5,34)	22,45 (4,64)	0,463	0,496
Личностный дистресс	19,46 (5,71)	19,22 (4,48)	0,188	0,664
Норма социальной ответственности	49,57 (11,86)	51,30 (13,73)	1,875	0,172
Норма взаимности	40,82 (7,22)	38,93 (6,43)	7,173	0,008
Норма справедливости	56,06 (8,00)	52,40 (7,40)	21,542	≤ 0,001
Норма «затраты-вознаграждения»	37,34 (5,47)	33,78 (6,32)	37,381	≤ 0,001
Уступчивое поведение	6,94 (1,77)	6,69 (1,65)	2,110	0,147
Публичное поведение	10,79 (3,46)	10,67 (3,19)	0,121	0,728
Анонимное поведение	15,68 (3,88)	15,13 (3,59)	2,040	0,154
Экстренное поведение	10,78 (2,80)	10,06 (2,75)	6,535	0,011
Эмоциональное поведение	15,23 (3,58)	14,79 (2,67)	1,692	0,194
Альтруистическое поведение	17,23 (4,19)	18,16 (4,61)	4,555	0,033

Также нами получены данные о гендерных различиях в проявлении просоциальных тенденций (табл. 2). Мужская выборка осужденных за ненасильственные преступления отличается более высокими показателями способности ставить себя на место другого ($d = 0,84$), эмпатической заботы ($d = 0,66$), нормы социальной ответственности ($d = 0,81$), чем осужденные за насилие. В женской выборке осужденных за насилие имели значимо более высокие показатели нормы «затраты-вознаграждения» ($d = 1,6$), эмпатической заботы ($d = 0,48$) и проявлений экстренного типа просоциального поведения ($d = 0,39$), чем женщины, осужденные за ненасильственные преступления.

Таблица 2. Различия в показателях просоциальных черт осужденных за насильственные и ненасильственные преступления в зависимости от пола

Показатели	Насильственные преступники		Ненасильственные преступники		Достоверность различий			
	Мужчины (1)	Женщины (2)	Мужчины (3)	Женщины (4)	1–3		2–4	
	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)	F	p	F	p
Способность поставить себя на место другого	19,71 (4,64)	22,55 (5,16)	23,12 (3,86)	19,65 (3,44)	29,450	≤0001	18,858	≤0001
Фантазия	20,10 (5,74)	22,22 (6,03)	23,05 (6,45)	21,04 (4,06)	11,930	0,001	2,305	0,130
Эмпатическая забота	20,59 (4,84)	23,62 (5,41)	23,73 (5,48)	21,17 (3,17)	18,973	≤0001	12,718	≤0001
Личностный дистресс	17,34 (5,21)	21,57 (5,41)	17,78 (4,84)	20,67 (3,58)	0,357	0,551	1,669	0,198
Норма социальной ответственности	54,62 (12,14)	44,52 (9,14)	62,97 (7,05)	39,63 (7,33)	29,553	≤0001	15,893	≤0001
Норма взаимности	42,08 (6,75)	39,56 (7,47)	41,73 (7,36)	36,13 (3,62)	0,122	0,727	13,726	≤0001
Норма справедливости	56,28 (6,97)	55,84 (8,93)	54,27 (6,59)	50,53 (7,73)	4,236	0,041	18,857	≤0001
Норма «затраты-вознаграждения»	36,55 (4,90)	38,12 (5,91)	36,95 (5,82)	30,60 (5,12)	0,297	0,587	86,547	≤0001

Окончание табл. 2

Уступчивое поведение	6,98 (1,38)	6,91 (2,10)	6,94 (1,54)	6,43 (1,73)	0,029	0,865	2,795	0,096
Публичное поведение	11,04 (3,33)	10,54 (3,58)	11,38 (3,44)	9,95 (2,76)	0,509	0,476	1,486	0,224
Анонимное поведение	15,43 (3,28)	15,93 (4,39)	15,42 (4,13)	14,84 (2,95)	0,001	0,986	3,639	0,058
Экстренное поведение	10,82 (2,44)	10,75 (3,12)	10,94 (2,54)	9,19 (2,68)	0,125	0,734	13,411	≤0,001
Эмоциональное поведение	15,36 (3,26)	15,10 (3,88)	15,52 (2,70)	14,06 (2,45)	0,132	0,717	4,298	0,039
Альтруистическое поведение	18,40 (4,12)	16,06 (3,94)	19,71 (5,07)	16,61 (3,51)	4,262	0,040	1,046	0,308

В результате корреляционного анализа установлено, что в обеих группах осужденных преступников показатели нормы социальной ответственности и эмпатической заботы значимо взаимосвязаны со всеми типами просоциального поведения. Отличия характерны для показателя «норма справедливости», который значимо взаимосвязан со всеми типами просоциального поведения у осужденных за насильственное преступление, в то время как норма «затраты-вознаграждения» взаимосвязана с уступчивым, анонимным, экстренным, эмоциональным, альтруистическим поведением у ненасильственных преступников (табл. 3). Осужденные, которые в большей степени руководствуются чувством ответственности за различные социальные ситуации, активно оказывают помощь другим независимо от внешних факторов.

Таблица 3. Взаимосвязь показателей просоциальности и типов просоциального поведения осужденных за насильственные и ненасильственные преступления

Показатели		УПП	ППП	АнПП	ЭкПП	ЭмПП	АлПП
Насильственные преступники (осужденные)							
Способность поставить себя на место другого	г	0,138	0,022	0,198	0,146	0,126	0,024
	р	0,017	0,704	0,001	0,012	0,029	0,681
Фантазия	г	0,142	0,007	0,152	0,096	0,079	0,102
	р	0,014	0,910	0,008	0,095	0,174	0,079
Эмпатическая забота	г	0,170	-0,130	0,168	0,127	0,114	0,080
	р	0,003	0,025	0,004	0,027	0,049	0,169
Личностный дистресс	г	0,052	0,122	0,133	0,056	0,112	0,017
	р	0,365	0,035	0,021	0,334	0,053	0,770
Норма социальной ответственности	г	0,266	0,216	0,294	0,403	0,382	0,458
	р	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Норма взаимности	г	0,027	0,273	0,081	0,073	0,215	0,285
	р	0,646	$\leq 0,001$	0,164	0,209	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Норма справедливости	г	0,347	0,165	0,355	0,353	0,398	0,271
	р	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Норма «затраты-вознаграждения»	г	0,145	-0,250	0,094	0,069	-0,083	-0,115
	р	0,012	$\leq 0,001$	0,104	0,233	0,152	0,047
Ненасильственные преступники (осужденные)							
Способность поставить себя на место другого	г	0,072	0,082	0,267	0,283	0,168	0,367
	р	0,390	0,324	0,001	0,001	0,042	$\leq 0,001$
Фантазия	г	0,066	-0,024	0,098	0,014	0,010	0,116
	р	0,431	0,774	0,239	0,862	0,908	0,165

Окончание табл. 3

Эмпатическая забота	г	0,218	0,289	0,358	0,336	0,430	0,335
	р	0,008	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001
Личностный дистресс	г	0,022	0,041	-0,013	-0,210	-0,109	-0,020
	р	0,797	0,624	0,876	0,011	0,191	0,806
Норма социальной ответственности	г	0,254	0,314	0,245	0,427	0,420	0,363
	р	0,002	≤0,001	0,003	≤0,001	≤0,001	≤0,001
Норма взаимности	г	-0,221	0,145	-0,118	-0,173	-0,81	0,052
	р	0,007	0,081	0,156	0,378	0,334	0,530
Норма справедливости	г	0,091	-0,082	0,033	0,119	0,095	0,057
	р	0,276	0,324	0,696	0,151	0,255	0,492
Норма «затраты-вознаграждения»	г	0,309	-0,058	0,283	0,288	0,313	0,210
	р	≤0,001	0,485	0,001	≤0,001	≤0,001	0,011

Примечание. Здесь и далее в таблицах УПП – уступчивое просоциальное поведение, ППП – публичное просоциальное поведение, АНПП – анонимное просоциальное поведение, ЭкПП – экстренное просоциальное поведение, ЭМПП – эмоциональное просоциальное поведение, АлПП – альтруистическое просоциальное поведение.

С целью выявления влияния просоциальных черт личности на просоциальные тенденции нами проведен ковариационный анализ (табл. 4).

Таблица 4. Влияние показателей просоциальных черт личности на типы просоциального поведения осужденных за насильственные и ненасильственные преступления

Показатели		УПП	ППП	АнПП	ЭкПП	ЭмПП	АлПП
Насильственные преступники (осужденные)							
Способность поставить себя на место другого	F	0,168	1,894	2,562	2,064	1,074	0,863
	p	0,682	0,170	0,111	0,152	0,301	0,354
Фантазия	F	0,635	0,131	0,273	0,000	0,033	3,949
	p	0,426	0,718	0,602	0,994	0,856	0,048
Эмпатическая забота	F	2,472	4,726	0,992	1,069	3,355	2,249
	p	0,117	0,031	0,320	0,302	0,068	0,135
Личностный дистресс	F	0,029	5,314	1,340	0,249	0,910	0,453
	p	0,864	0,022	0,248	0,618	0,341	0,502
Норма социальной ответственности	F	5,518	10,003	10,598	29,861	21,467	54,139
	p	0,019	0,002	0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001
Норма взаимности	F	0,313	2,211	0,933	0,233	3,184	8,685
	p	0,576	0,138	0,335	0,630	0,075	0,003
Норма справедливости	F	13,633	2,381	11,437	7,858	19,478	0,835
	p	≤0,001	0,124	0,001	0,005	≤0,001	0,362
Норма «затраты-вознаграждения»	F	0,416	9,609	0,026	0,103	6,069	1,388
	p	0,519	0,002	0,871	0,749	0,014	0,240

Окончание табл. 4

Ненасильственные преступники (осужденные)							
Способность поставить себя на место другого	F	1,723	5,869	0,769	1,617	2,826	3,928
	p	0,192	0,017	0,382	0,206	0,095	0,049
Фантазия	F	0,161	0,986	0,027	1,980	1,301	0,179
	p	0,689	0,322	0,870	0,162	0,256	0,673
Эмпатическая забота	F	2,531	10,073	7,314	4,334	20,468	2,148
	p	0,114	0,002	0,008	0,039	≤0,001	0,145
Личностный дистресс	F	7,870	0,802	1,759	0,927	0,823	0,890
	p	0,006	0,372	0,187	0,337	0,366	0,347
Норма социальной ответственности	F	5,742	34,170	0,587	11,913	14,454	6,327
	p	0,018	≤0,001	0,445	0,001	≤0,001	0,013
Норма взаимности	F	10,000	0,138	3,007	5,827	4,221	0,726
	p	0,002	0,711	0,085	0,017	0,042	0,396
Норма справедли- вости	F	0,159	7,031	0,360	0,048	0,770	0,382
	p	0,691	0,009	0,549	0,828	0,308	0,580
Норма «затраты- вознаграждения»	F	4,330	13,285	3,978	0,411	0,291	0,007
	p	0,039	≤0,001	0,048	0,523	0,590	0,931

Установлено, что в выборке осужденных за насилие норма социальной ответственности оказывает влияние на предрасположенность ко всем типам просоциального поведения. Эмпатическая забота и личностный дистресс – к публичному типу, норма справедливости – ко всем типам, кроме публичного, а норма «затраты-вознаграждения» – к публичному и эмоциональному типам. В группе осужденных за ненасильственные преступления эмпатическая забота оказывает влияние на предрасположенность ко всем типам просоциального поведения, способность поставить себя на место другого – к альтруистическому типу, норма социальной ответственности предрасполагает ко всем типам помощи, кроме анонимной. Норма взаимности влияет на предрасположенность к уступчивому, экстренному, анонимному, эмоциональному и альтруистическому. Норма справедливости – к публичному типу. Замечено, что способность к фантазии не оказывает существенного влияния на просоциальность в обеих группах.

Исходя из полученных данных, были сделаны следующие выводы:

1. Насильственные преступники отличаются от ненасильственных более высокими показателями нормы взаимности, нормы справедливости и нормы «затраты-вознаграждения», экстренного поведения. В свою очередь ненасильственные преступники отличаются более высоким показателем альтруистического поведения.

2. Мужская выборка осужденных за ненасильственные преступления отличается более высокими показателями способности ставить себя на место другого, эмпатической заботы, нормы социальной ответственности, чем осужденные за насилие. В женской выборке осужденных за насилие имели значимо более высокие показатели нормы «затраты-вознаграждения», эмпатической заботы, чем женщины, осужденные за ненасильственные преступления.

3. В обеих группах осужденных преступников показатели нормы социальной ответственности и эмпатической заботы значимо взаимосвязаны со всеми типами просоциального поведения. У осужденных за насилие показатель нормы справедливости значимо взаимосвязан со всеми типами просоциального поведения. Показатель нормы «затраты-вознаграждения» взаимосвязан с уступчивым, анонимным, экстренным, эмоциональным, альтруистическим поведением у ненасильственных преступников.

4. У осужденных за насилие эмпатическая забота является предиктором склонности ко всем типам просоциального поведения; личностный дистресс – к публичному типу, норма справедливости – ко всем типам, кроме публичного, а норма «затраты-вознаграждения» – к публичному и эмоциональному типам. У ненасильственных преступников эмпатическая забота является предиктором склонности ко всем типам просоциального поведения; способность ставить себя на место другого – к альтруистическому типу, норма социальной ответственности предрасполагает ко всем типам помощи, кроме анонимной. Норма взаимности – к уступчивому, экстремному, анонимному, эмоциональному и альтруистическому. Норма справедливости – к публичному типу. Норма социальной ответственности является предиктором всех типов просоциального поведения у осужденных обеих групп.

Данное исследование, проведенное на выборке осужденных, является единственным, в котором непосредственно анализируется взаимосвязь просоциальных характеристик и их влияния на просоциальное поведение у преступников различных категорий. Исследование расширяет область знаний по проблемам коррекции и предсказания поведения осужденных и преступников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Carlo, G. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents / G. Carlo, B. A. Randall // *J. of Youth a. Adolescence.* – 2002. – Vol. 31, № 1. – P. 31–44.
2. Trivedi-Bateman, N. The optimal application of empathy interventions to reduce antisocial behaviour and crime: a review of the literature [Electronic resource] / N. Trivedi-Bateman, E. L. Crook // *Psychology, Crime & Law.* – 2021. – № 28 (4). – P. 1–24. – Mode of access: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1962870>. – Date of access: 12.09.2022.
3. Narcissismandempathy in young offenders and non-offenders [Electronic resource] / E. G. Hepper [et al.] // *European Journal of Personality.* – 2014. – № 28. – P. 201–210. – Mode of access: <https://doi.org/10.1002/per.1939>. – Date of access: 12.09.2022.
4. Empathic competencies in violent offenders [Electronic resource] / E. M. Seidel [et al.] // *Psychiatry Research.* – 2013. – № 210 (3). – P. 1168–

1175. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.08.027>. – Date of access: 12.09.2022.

5. Кухтова, Н. В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл) / Н. В. Кухтова // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2011. – № 2. – С. 102–107.
6. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения : метод. рекомендации / Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова ; авт.-сост.: Н. В.Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск : ВГУ, 2011. – 49 с.
7. Кухтова, Н. В. Адаптация методики «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис) / Н. В. Кухтова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. ; пред. редкол. В. А. Гайсенок. – Минск, 2011. – Вып. 11., Ч. 2. – С. 211–218.

Материал поступил в редколлегию 28.09.2022.

O. V. BINDASOVA,

Postgraduate Student of the Department of Psychology
and Correctional Work

Education Institution

«Mogilev State University named after A. A. Kuleshov»,
Mogilev, Belarus

I. A. FURMANOV,

Head of the Department of Social and Organizational Psychology
Doctor of Psychological Sciences, Professor

Belarusian State University,
Minsk, Belarus

PROSOCIAL PERSONALITY TRAITS OF THE CONVICTED
OF VIOLENT AND NONVIOLENT CRIMES

Summary

The article examines the dependence of prosocial traits on the prosocial behavior of the convicted of violent and nonviolent crimes. As a result of the study, differences in the prosocial traits of convicts are described, as well as the inter-relationships and mutual influence of prosocial traits and tendencies of the personality of criminals.

Keywords: empathy, the ability to put oneself in the place of another, empathic care, fantasy, personal distress, compliant, anonymous, public, emergency, emotional, altruistic, prosocial tendencies, convicted criminals.

УДК 37+373:94(476)

С. М. БІТЧАНКА,
метадыст цэнтра развіцця дадатковай адукацыі дарослых
Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»,
г. Мінск, Беларусь

**ВУЧЭБНАЯ ЛІТАРАТУРА ПА ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ
НА ЎЗРОЎНЯХ ПАЧАТКОВАЙ І СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ
Ў РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ
Ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ ХІХ – ПАЧАТКУ ХХ СТСТ.**

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 ХІХ – пачатку ХХ стст.

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

Педагагічная навука Расійскай імперыі паступова стала надаваць большую ўвагу стварэнню якасных падручнікаў па айчыннай гісторыі. У другой палове ХІХ – пачатку ХХ стст. з мэтай паляпшэння арганізацыі адукцыйнага працэса пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў Беларусі пашыраецца дзяржаўнае выданне навуковых рэцэнзій Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы з рэкамендацыямі прадстаўнікоў навукова-педагагічнага супольніцтва па ўдасканаленні структурна-зместавага напаўнення школьнай вучэбна-гістарычнай літаратуры.

Міністэрства народнай асветы Расійскай імперыі ажыццяўляла жорсткі кантроль над стварэннем і распаўсюджваннем вучэбна-гістарычнай літаратуры ва ўстановах пачатковай і сярэдняй адукацыі Беларусі. Для гэтага існавала дзяржаўная экспертыза, галоўнае прызначэнне якой заключалася ў тым, каб не дапусціць у гімназіі і вучылішчы вучэбную літаратуру, неадпаведную

«официально-охранительной» ідэалогіі. Для выкарыстання ў адукацыйным працэсе дзяржаўных навучальных устаноў прызначаліся толькі падручнікі з грыфам Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы «одобрено» і «допущено», а ў вучэбных праграмах 1867, 1871, 1877, 1887, 1890, 1892 і 1913 гг. нязменна падкрэслівалася, што галоўнай мэтай вывучэння гісторыі ў школе павінна быць «укараненне ў вучняў любові і адданасці прастолю і Айчыне» [1, с. 106; 2, с. 112].

Шырокае распаўсюджанне ў гэты перыяд атрымалі падручнікі аўтараў І. І. Белярмінава, Д. І. Ілавайскага, М. Я. Астрагорскага і іншых, якія прытрымліваліся «официально-охранительнаго направления». Сярод вучэбных кніг, якія шырока ўжываліся, былі таксама падручнікі наступных аўтараў: І. Ф. Якаўкіна, П. М. Строева, М. П. Пагодзіна, І. К. Кайданава, М. Г. Устралава, І. І. Паўлішчава, М. І. Максімава, М. Хандрыкава, Ф. Яленева, П. Шчабальскага, С. Васількоўскага, Ф. Ф. Пуцыковіча, С. Я. Ражджэственскага, М. Ушакова, В. А. Абазы, К. В. Елпацьеўскага, П. Палявой, А. В. Турцэвіча, Д. А. Паўскага, А. І. Боргмана, С. Ф. Платонава, К. Вейхельта, М. М. Каваленскага, А. Ф. Гартвіга, М. Т. Крукава, М. М. Горбава, А. Я. Прэснякова, М. М. Андрэева, К. І. Дабрыніна, А. Я. Яфіменкі, М. А. Ражкова.

У працэсе даследвання былі знойдзены рэцэнзіі на наступныя падручнікі па гісторыі Беларусі: «Очеркъ русской истории. Для четвертаго класса гимназій, для прогимназій и уездных училищъ западнаго края съ пособіемъ Виленскаго учебнаго округа» (1868), «Хрестоматія по истории Западной Россіи. Учебное пособие для учениковъ старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній» Арсенія Турцэвіча (1892), «Очерки новѣйшей истории (1815–1900)» Івана Грыгаровіча (1903), «Книга для чтенія по русской истории» Мітрафана Доўнар-Запольскага (1904).

У 1868 годзе адміністрацыяй Віленскай навучальнай акругі быў выдадзены вучэбны дапаможнік «Очеркъ русской истории», які прызначаўся для чацвёртага класа гімназій, прагімназій і павятовых вучылішч Заходняга краю [5, с. 363–375]. Згодна з прынятым аўтарам дзяленнем самой рускай гісторыі, гэты нарыс складаецца з 5 частак, а асновай дзялення служаць «внешнія судьбы и отношенія Россіи». Гэтыя часткі былі наступнымі:

1) «Русь до нашествія Татаръ»; 2) «борьба съ Татарами»; 3) «покорение Татаръ и борьба съ Польшею»; 4) «преобразование Россіи; воссоединение западной Россіи съ восточною»; 5) «борьба съ Франціей; Россія – первенствующая держава въ Европе». Прычым апошні нарыс заключаецца наступнай вельмі ёмкай фразай: «Не мешаясь въ распри европейскихъ державъ, Россія однимъ только видомъ могущества поставила себя въ такое положеніе, что все ищутъ ея дружбы и союза» [5, с. 363]. Рэцэнзенты гэтай вучэбнай кнігі выказаліся супраць такога дзялення падзей рускай гісторыі і супраць самога абазначэння названых гістарычных перыядаў.

Кожная глава кнігі складаецца з параграфаў. Але абазначэння сімвалам саміх параграфаў няма, а на палях толькі пазначаны іх сціслы змест. Параграфы нярэдка не маюць ніякай знешняй сувязі паміж сабой, а там, дзе аўтар пераходзіць «отъ восточной Россіи къ западной» нярэдка не аказваецца і ўнутранай сувязі. Для сцісласці гэта можа быць дапушчана ў падручніку, але ў такім выпадку неабходна выстаўляць сімвал параграфаў (§§) і пазначаць іх лікамі. Паводле рэцэнзіі, па свайму зместу кніга мае несумнеўныя вартасці, «без чого быўшы попечитель Виленскаго учебнаго округа, конечно, и не назначилъ бы пособія на ея издание»: 1) выбар фактаў вельмі ўдалы і цалкам адпавядае адукацыйнай мэце – «возбужденію въ учащихся сознания единства русской земли и русскаго народа, сознания первоначально русскаго характера всѣхъ историческихъ дѣятелей нашего западнаго края и вообще возбужденію русскаго національнаго патріотическаго чувства»; 2) кніга прызначана для тых вучняў, якія яшчэ незнаёмы або не маюць магчымасці азнаёміцца з Усеагульнай гісторыяй. Дзеля гэтага ўкладальнік кнігі папоўніў гэты недахоп кароткімі агульнымі нарысамі тых падзей, якія ахоплівала гісторыя Заходняй Еўропы. Адносна распаўсюджвання ў межах «Западной Россіи» пратэстантызму і ордэна езуітаў аўтар не зусім удала выклаў сваю думку; 3) нарысы аўтара, пры ўсёй сваёй сцісласці, ажыўлены многімі характарыстычнымі падрабязнасцямі «о воссоединении Малороссіи съ Великороссіей»; 4) у кнізе лёсу «Заходняй Расіі» прысвечана больш увагі параўнальна з іншымі падручнікамі, што, «приспособляя учебникъ

особенно къ употребленію въ западномъ краѣ, придаетъ ему несомнѣнное значеніе и вообще для русскихъ учебныхъ заведеній, благодаря чрезвычайной важности для всего нашего отечества вопросовъ, имѣющихъ ближайшее отношеніе къ западной Россіи» [5, с. 364–365].

Нягледзячы на значныя вартасці «Очерка русской исторіи», рэцэнзенты звяртаюць увагу на яго недахопы. Паводле рэцэнзіі, толькі з ліквідацыяй недахопаў гэтая кніжка можа быць сапраўды прыдатнаю для ўжывання ў вучылішчах. Азначалася, што кніга пераважна падыходзіць да IV класа гімназіі, але гістарычныя факты павінны быць «изложены какъ можно яснѣе и нагляднѣе». Падручнік пачынаецца тлумачэннямі, у якіх аўтар імкнецца вызначыць геаграфічныя ўмовы, якія садзейнічалі стварэнню адной вялікай дзяржавы на ўсходняй раўніне Еўропы. Першыя дзве старонкі падручніка ў вышэйшай ступені забытаныя і застаюцца незразумелымі для вучня, якому будзе цяжка злучаць пэўнае ўяўленне са сваім разуменнем. Забытанасцю і недакладнасцю адрозніваюцца старонкі, дзе гаворыцца пра жыхароў Усходняй Еўропы: «За тысячу лѣтъ до настоящаго времени большую часть восточной Европы населяли наши предки Славяне». Рэцэнзентам падаецца такі выклад не удакладненым: «Можно ли это сказать объ однихъ, русскихъ Славянахъ, которые только здѣсь разумѣются? Одноплеменны съ русскими, или восточными, западные и южные Славяне?». Незразумелым для вучня будзе выраз, што азбука, вынайзденая для славян Кірылам і Мяфодзіем, і іх пераклад Святога Пісання зрабіліся закладам адзінства славян. Звесткі аб першых рускіх князях аўтар не перадае паводле летапісаў, а ўносіць у аповяд свае тлумачэнні, якія часам былі вельмі адвольныя.

Не абыходзіць аўтар кнігі і гісторыю Полацкага княства, распавядаючы пра Рагвалода, Рагнеду, Ізяслава і драматызм іх лёсаў. У кнізе сказана, што Нестар напісаў першы рускі летапіс, у якім гаворыцца аб заснаванні Рускай дзяржавы і аб падзеях на Русі да XIII стагоддзя. Але летапіс Нестара, як вядома, канчаецца 1110-м годам. У маўленчым выкладзе сустракаюцца няправільнасці і няёмкасці, а параграфы служаць узорам блытанасці і бязсвязнасці. Гэтыя акалічнасці здольныя прывесці ў дасканалы тупік нават

самага разумнага вучня, «если онъ захочеть отдать себе отчетъ въ порядке теченія мысли и овладеть ихъ связію, не прибегая къ бессознательному заучиванію» [5, с. 369]. Паводле рэцэнзіі, такі выклад матэрыялу будзе для вучня вельмі складаным для правільнага разумення. Выказвалася неабходнасць падрабязнага расповеду, «отъ чего дѣти были бы въ большомъ выигрышѣ. Это было бы вполне сообразно съ спеціальнымъ назначеніемъ учебника для западнаго края» [5, с. 369]. У выкладзе гісторыі Вялікага Княства Літоўскага таксама шмат заўваг. Пра князей Міндоўга і Войшалка ды аб іх стасунках з князем Данілам Галіцкім варта было сказаць некалькі больш, «ибо здѣсь вполне обнаруживается близость литовскихъ князей къ русскимъ, на нѣкоторое время приведшая даже къ соединенію Литвы и Руси подъ властью русскаго князя Шварна Даниловича» [5, с. 369]. У сваім аповедзе аўтар не пазбег даволі значных недакладнасцей. Расказаўшы пра забойства Міндоўга князем Даўмонтам, ён прыводзіць пра яго аповяд: «Довмонтъ спасся во Псковъ, принялъ православную вѣру и во всѣхъ отношеніяхъ измѣнился къ лучшему». Далей гаворыцца, як ён абараняў ад немцаў Пскоў. Але на самой справе Даўмонт, князь Нальшанскі, які забіў з помсты Міндоўга, і герой Пскова Даўмонт-Цімафей былі не адной і той жа асобай. Даўмонт Пскоўскі быў не забойца Міндоўга, а сын забітага, родны брат Войшалка. Паведамлялася, што Гедымін загадваў княствамі Кіеўскім, Чарнігаўскім і Валынскім, але Чарнігаўскае княства заваявана толькі Альгердам, сынам Гедыміна. Аўтар выказваецца, што вышэйшае саслоўе ў Польшчы – паны – запазычылі з Германіі і Венгрыі непакорлівасць каралю. Думка верная, але выказана яна няёмка [5, с. 370].

Ягайла называецца здраднікам праваслаўю: «онъ измѣнилъ православной вѣрѣ, крестился въ латинство», «народъ не любилъ Ягеллу за измѣну православію». Паводле рэцэнзіі, пра тое, што застаецца сумнеўным, не варта казаць катэгарычна і станоўча, асабліва калі вядома, што такі тон можа закрануць пачуцці мясцовых жыхароў ды пахіснуць давер да настаўніка ў большасці вучняў-каталікоў. У якасці ўзору правільнай у гэтым дачыненні вучэбнай кнігі прыводзіцца падручнік Д. І. Ілавайскага, які змяшчае вельмі асцярожнае выказванне: «Есть извѣстіе въ одной

лѣтописи, что самъ Ягелло былъ православнымъ» [5, с. 370]. Такія звесткі сапраўды ёсць, але ёсць таксама і падставы сумнявацца ў справядлівасці гэтай інфармацыі. У сапраўдных граматах Ягайла кажа пра сябе, што перайшоў у рымска-каталіцкую царкву з паганства. «Язычникомъ» называецца ён у многіх лацінскіх дакументах. Замест сумнеўнай весткі аб яго ранейшым праваслаўі, больш карысна было б змясціць цалкам несумнеўнае ўказанне на тое, што, дзякуючы свайму веданню рускай мовы, Ягайла быў пасярэднікам паміж каталіцкімі прапаведнікамі і літвінамі, якія павінны былі хрысціцца ў Вільні. Гэта ўказанне знаходзіцца ў самога Кромера. Цікава, што аўтар падручніка называе заходне-рускі (= беларускі) народ літвінамі, якія размаўлялі на заходне-рускай (= беларускай) мове.

Распавядаецца ў кнізе таксама аповед пра шлюб Ягайлы і Ядзвігі, які стаў грунтам Крэўскай уніі. Далей ідзе гаворка аб Алене Іванаўне, дачке Івана III, выдадзенай замуж за Аляксандра Літоўскага, які «притѣснялъ православныхъ въ западной Россіи и даже принуждалъ Елену къ совращенію въ латинство» [5, с. 371]. У дачыненне да вайны Расіі з Рэччу Паспалітай (1654–1667) аўтар адзначае наступнае: «Наконецъ, съ Польшею былъ заключень миръ, въ Андрусовѣ, по которому Россія возвратила Смоленскъ и большую часть Малороссіи». У гэтай сувязі можна было падумаць, што «большая часть Малороссіи и Смоленскъ возвращены были Польшѣ». На думку рэцэнзентаў, правільна трэба пісаць не «возвратила», а «удержала за собою», таму што як у папярэдні вайне час «Россія приняла въ свое подданство Хмѣльницкаго съ казаками» [5, с. 372].

У выкладзе параграфа «Польша и западная Россія въ XVII и XVIII столѣтіяхъ» рэцэнзенты адзначаюць буйную недакладнасць: «Еще въ XVII столѣтіи Польша подчинилась французскому вліянію. Тогда одинъ изъ французскихъ принцевъ былъ на польскомъ престолѣ» [5, с. 372]. Аднак Генрых Валуа, якога мае на ўвазе кніга, памёр, як вядома, ў XVI стагоддзі. Незразумела таксама, чаму план аб вызваленні праваслаўных жыхароў Турцыі і выгнання туркаў з Еўропы быў названы грэчаскім праектам, з кнігі гэтага не відаць. Вельмі няёмка ў аповяд пра другую турэцкую вайну ўстаўлена падарожжа Кацярыны II у «Бѣлоруссію»: «Народъ

принималъ ее съ восторгамъ, Бѣлоруссія подь ея державой успокоилась отъ гонений и потому Конисскій, привѣтствуя ее, справедливо сравнилъ съ солнцемъ. Навстрѣчу Екатеринѣ въехали: императоръ Іосифъ и Станиславъ Понятовскій. Въ это же время ей поддалась Грузія». Паводле рэцэнзіі, гэта ўзор бязсувязнасці тэксту [5, с. 373]. У кнізе зусім няправільна даецца вызначэнне ўзброенага нейтралітэту: «Екатерина составила союзъ, названный вооруженнымъ нейтралитетомъ, для того чтобы общими силами нейтральныхъ державъ наказывать всякаго, кто нападетъ на нейтральный корабль». Аб паўстанні К. Каліноўскага падручнік змяшчае няпэўнае вызначэнне: «Руководители возмущенія хотѣли было вывернуться; но начальникъ сѣверо-западнаго края графъ М. Н. Муравьевъ подвергъ ихъ заслуженнымъ наказаніямъ». Акрамя фактычныхъ недакладнасцей, спосаб выкладу дапускае ненавуковыя фармуляванні, якія сустракаюцца ў кнізе вельмі часта. Далей напісана вельмі цікавая фраза: «Принять рядъ мѣръ, по которымъ жители западнаго края опять должны сдѣлаться тѣмъ, чѣмъ всегда были ихъ предки, то есть Русскими». Паводле рэцэнзіі, сапраўды, у «Заходнім краі» ёсць жыхары, а ў некаторых вучылішчах яны складаюць большасць, продкі якіх заўсёды былі «рускімі» і «имъ будетъ оскорбительно слышать приглашеніе сдѣлаться Русскими». Сярод прынятых для народа мер чамусьці былі пазначаны менавіта тыя, якія на той час не былі ўведзены ў Заходнім краі: галоснае і хуткае судаводства, земскія ўстановы. Сустракаюцца няпэўныя фразы, якія «какъ будто исключаютъ сѣверо-западный край изъ Россіи» [5, с. 374].

Дадзеная вучэбная кніга пры названых вышэй вартасцях адрозніваецца і вельмі істотнымі недахопамі: няправільнасцю мовы, частым парушэннем строгіх граматычных правілаў, «дурнымъ изложеніемъ, которое нерѣдко безсвязно, шероховато и отрывисто»; значнай колькасцю фактычных памылак, часам даволі грубых; вялікай колькасцю памылак друку амаль на кожнай старонцы. Маючы на ўвазе самыя лепшыя мэты, аўтар, на жаль, далёка не цалкам скарыстаўся тымі багатымі сродкамі для іх дасягнення, якія «представляютъ исторія западнаго края і, что еще хуже, весьма нерѣдко погрѣшаетъ противъ необходимыхъ условій педагогическаго такта». Аўтар не ўсведамляе, што лепш за ўсё і карысней

простая гістарычная ісціна, якая зусім не мае патрэбы выкладання з прыёмамі рэзкімі, суровымі і грубымі. Рэцэнзентамі рэкамендавалася, што будзе лепш, калі навучальны матэрыял, які прызначаны для вучняў-каталікоў, будзе выкладзены карэктна. Напрыклад, лепш казаць, што той ці іншы Вялікі Князь Літоўскі прыняў хрысціянскую веру па рымска-каталіцкаму абраду (як гэта сустракаецца ў падручніках Д. І. Ілавайскага), чым пастаянна паўтараць: «онь совратился въ латинство, въ латинскую вѣру, въ римскую вѣру» [5, с. 374].

У падручніку і школе, дзе большасць вучняў скаладаюць каталікі, рэцэнзенты зусім не раілі ўжываць недакладныя выразы: «римская вѣра, латинская вѣра, даже римско-католическая вѣра». Рэкамендавалася казаць аб агульнай веры хрысціянскай у супрацьлегласць паганскай, мусульманскай, іудзейскай і асобна выкладаць звесткі «объ обрядѣ или исповѣданіи католическомъ, протестантскомъ, православномъ». У кніжцы ёсць нямала жывых нарысаў і характарыстычных падрабязнасцяў, але было б яшчэ больш карысна выкласці па меншай меры старажытную гісторыю да абвяшчэння імперыі ў форме больш біяграфічнай. Веданне асобных фактаў з іх храналогіяй павінна быць вынята самімі вучнямі пры дапамозе настаўніка з біяграфічных апавяданняў. Біяграфій, якія адносяцца да гісторыі «Заходняй Расіі» адпаведна з адмысловым прызначэннем падручніка, магло б быць большай колькасці і з больш падрабязным выкладам. У аповедзе пра «литовско-русскихъ князей» неабходна змясціць дастатковую колькасць жывых падрабязнасцяў, якія даказваюць панаванне ў Краі рускай мовы і праваслаўнага веравызнання. Каб адшукаць пэўныя падрабязнасці, неабходна звяртацца да саміх крыніц, пісаных на лацінскай мове. У класічнай гімназіі і ў падручніку, для яе прызначаным, можна прыводзіць у пэўных выпадках сапраўдныя фразы з крыніц. Нататкі Марціна Кромера ў дачыненні да прыняцця хрысціянскай веры Ягайлы па каталіцкаму абраду, сапраўдныя словы амбасадара пра літвінаў, адпраўленыя князем Аляксандрам да Папы Рымскага аб тым, што літвіны, «сохраняя свой языкъ, болѣе, однако, пользуются русскимъ, потому что онъ пріятень и болѣе легокъ». Падобныя нататкі, злучаныя разам, будуць больш пераканаўчымі, чым агульныя запэўніванні.

Сцвярджэнні аб тым, што «здѣсь господствоваль языкъ рускій», могуць быць сустрэтыя нават недаверам, асабліва калі будуць прапанаваныя раздражнёным тонам [5, с. 375].

У 1892 годзе адміністрацыяй Віленскай навучальнай акругі была выдадзена вучэбная кніга «Хрестоматія по исторіі Западной Россіи» Арсенія Турцэвіча. Вучэбны дапаможнік прызначаўся для вучняў старэйшых класаў сярэдніх навучальных устаноў [7, с. 31–32]. Рэцэнзентамі Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы была дадзена вельмі станоўчая характарыстыка кнігі: «Несомнѣнныя знанія и большое вниманіе и усердіе, съ коими составлень разбираемый трудъ, дѣлають его пріятнымъ пріобрѣтеніемъ нашей педагогической литературы» [7, с. 31]. Усе 93 артыкулы, якія ўвайшлі ў склад хрестаматы А. В. Турцэвіча, былі вынятыя аўтарам з навуковых рускіх манаграфій, а таксама з тэксту пісьмовых помнікаў старажытнага права і побыту. У першым выпадку аўтар выбіраў урыўкі з сапраўдных навуковых твораў, «обнаруживая большую начитанность въ литературѣ своего предмета и постоянный критическій тактъ». У другім выпадку аўтар, здабываючы ўрыўкі з старажытных тэкстаў, заўсёды суправаджае іх тлумачальным каментаром, у якім тлумачыць сэнс архаічных выслоўяў і тэрмінаў, а таксама асаблівасці «юридическихъ и общественныхъ обычаевъ края». Кніга ахоплівае сваім зместам усе галоўныя падзеі і «стороны западно-русской исторической жизни» з самых старажытных часоў да 40-х гадоў XIX стагоддзя [7, с. 31]. Паводле рэцэнзіі, гэта вучэбная кніга можа служыць не толькі школьным дапаможнікам, але і прадметам хатняга чытання для асоб, якія «лишены возможности ознакомиться съ исторіею края путемъ изученія многихъ монографій». Рэцэнзенты выказалі ўпэўненасць у тым, што пры малым ліку папулярна складзеных прац па гісторыі Заходняй Расіі хрестаматыя А. В. Турцэвіча атрымае шырокае распаўсюджванне і па-за школамі, ва ўсім заходнерускім грамадстве: «При такихъ условіяхъ трудъ г. Турцевича заслуживаетъ полного сочувствія и поддержки». Выказваліся спадзяванні, што ў другім выданні аўтар яшчэ раз перагледзіць склад хрестаматы, а менавіта распаўсюдзіць у ёй звесткі: аб ступені і формах польскага ўплыву на Літву ў XV–XVI стагоддзях, аб самім ладзе Польскай дзяржавы і грамадства за гэты час, а

таксама «уничтожить тѣ многочисленныя опечатки, которыя портятъ впечатлѣніе отъ настоящаго изданія» [7, с. 32]. Азначэннямі Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы Расійскай імперыі, зацверджанымі міністрам, пастаноўлена: «Учебную книгу «Хрестоматія по исторіи Западной Россіи» одобрить въ качествѣ учебнаго пособия для среднихъ и старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, мужскихъ и женскихъ; при этомъ желательно, чтобы при слѣдующихъ изданіяхъ была понижена цѣна книги». Кніга была «одобрена какъ весьма полезное чтеніе для ученическихъ библіотекъ учительскихъ семинарій і институтовъ и для учительскихъ библіотекъ всехъ низшихъ учебныхъ заведеній», а таксама рэкамендавана «для пріобрѣтенія въ фундаментальныя библіотеки среднихъ учебныхъ заведеній Ведомства учрежденій Императрицы Маріи» і ўхвалена Свяцейшым Сінодам «для пріобрѣтенія въ библіотеки духовныхъ семинарій» [3, с. 27–28].

У 1903 годзе была выдадзена вучэбная кніга «Очерки новѣйшей исторіи. (1815–1900)» Івана Грыгаровіча, якая прызначалася для выкарыстання ў адукацыйным працэсе пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў. Вучэбнае выданне ілюстравана 59 партрэтамі гістарычных дзеячаў. Паводле рэцэнзіі, кніга ўяўляе вельмі цікавы вопыт злучэння ўсеагульнай і рускай гісторыі XIX стагоддзя. У кнізе знешняя палітычная гісторыя займае галоўнае месца, унутраная выкладзена слабей, эканамічны бок амаль не закрануты. Імёнаў і фактаў вельмі шмат, выклад лёгкі і прыгожы. Кніга хутчэй за ўсё нагадвае падрабязна складзены канспект з перавагай знешняй фактычнай гісторыі, «но не даеъ полной всесторонней исторіи XIX вѣка» [4, с. 403].

У педагагічнай навуцы канца XIX – пачатку XX стагоддзяў замацавалася сцвярджэнне, што добрая кніга для чытання павінна служыць важным дапаможнікам пры выкладанні гісторыі ў сярэдняй школе. Выкладчыку яна дае магчымасць асвяжаць навучальны матэрыял, дапытліваму вучню дапамагае знаёміцца з навуковай пастаноўкай важнейшых пытанняў навукі. Тагачасная агульная мэта кнігі для чытання па гісторыі і гістарычнай хрестаматыі ўяўлялася бяспрэчнай. Але не так лёгка вызначыць абавязковыя ўмовы і патрабаванні, якім павінна задавальняць кніга для чытання ў дачыненні да вучэбнай праграмы і зместу.

У гэты час існавалі тры тыпу кнігі для чытання па гісторыі: 1) зборнік урыўкаў з галоўных крыніц, летапісаў, актаў, запісак сучаснікаў; 2) зборнік урыўкаў з лепшых спецыяльных даследаванняў па асноўных пытаннях навукі; 3) зборнік спецыяльна зноўскладзеных артыкулаў. Азнаямленне навучэнцаў з тэкстамі гістарычных крыніц лічылася вельмі пажаданым. Але скласці поўны падбор характэрных урыўкаў з крыніц розных катэгорый з неабходным тлумачэннем тэксту – справа вельмі цяжкая. Не менш пажадана знаёміць вучняў з працамі выдатных спецыялістаў. Аднак і гэта задача ўяўляе вялікія цяжкасці: не заўсёды магчыма ясна перадаць пэўную навуковую тэорыю «посредством механически сшитых отрывковъ изъ произведений ея творца». Лягчэй ажыццявім трэці тып кнігі для чытання – зборнік артыкулаў, складзеных групай спецыялістаў. Да гэтага тыпу адносіцца вучэбны дапаможнік «Книга для чтения по русской истории», складзеная пры ўдзеле прафесараў і выкладчыкаў Кіеўскага ўніверсітэта пад рэдакцыяй Мітрафана Доўнар-Запольскага. Кніга выйшла ў свет у 1904 годзе і ўяўляла сабой гістарычную хрэстаматыю з картамі [6, с. 199–205].

Паводле рэцэнзіі, гэтая вучэбная кніга «имѣеть цѣлью удовлетворить потребностямъ средней школы и читающей публики, интересующейся предметомъ». Меркавалася, што яна можа цалкам быць зразумелай для выкладчыка як літаратурнымі ўказаннямі, так і пастаноўкай пытанняў. Змест артыкулаў вызначаўся на аснове пэўнага прынцыпу – «чтобы послѣдовательный подборъ ихъ по возможности развернулъ передъ читателями общую картину русской исторической жизни, фиксировавъ вниманіе ихъ на наиболѣе существенныхъ звеньяхъ историческаго процесса». Пры гэтым мелася на ўвазе неабходнасць абмежаваць выбар найбольш істотнымі пытаннямі ўнутранага жыцця, выдаляючы апісанні ваенных падзей, дыпламатычных зносін. З прычыны таго, што «излишній догматизмъ» не заўсёды спрыяе развіццю цікавасці да навукі, то аўтары імкнуліся ўвесці чытача «въ кругъ спорныхъ вопросовъ». Усё выданне разлічана на 5 тамоў. Такі памер рэдакцыя не лічыць празмерным «помня мѣсто, занимаемое русскою исторіей въ курсѣ среднеучебныхъ заведеній и отводимое ей время: это чтеніе на четыре года» [6, с. 200]. Такія агульныя

меркаванні былі пакладзены ў падмурак новай калектыўнай працы па рускай гісторыі. Звяртаючыся да ацэнкі зместу кнігі, рэцэнзенты заўважаюць, што выбар, размяшчэнне і апрацоўка тэм не могуць строга падпарадкоўвацца ўстаноўленым вучэбным планам гісторыі ў сярэдняй школе. Задача кнігі для чытання, на іх погляд, заключаецца ў тым, каб унесці навуковую цікавасць у школьнае выкладанне, падняць гэта выкладанне над яго штодзённым узроўнем. Пры такім разуменні справы пабудова і змест кнігі для чытання павінна вызначацца сучасным станам навукі і адлюстроўваць яе галоўныя інтарэсы. Іншымі словамі, кніга для чытання павінна служыць мэтам папулярызацыі асноўных праблем і вынікаў навукі, што цалкам сумяшчальна з яе роляй школьнага дапаможніка. Паводле рэцэнзіі, навукова-педагагічны такт аўтараў будзе садзейнічаць таму, каб пазбегнуць шкоднай тэндэнцыінасці ды аднабаковасці з пункту гледжання прадузятых тэорый і навуковых напрамкаў.

Зборнік адкрываецца шэрагам артыкулаў, якія маюць на мэце ўвесці чытача ў разуменні тых культурных абставін, у якіх давялося ўладкоўвацца «русскимъ славянамъ» у сярэдзіне IX стагоддзя. Гэтыя артыкулы напісаны вядомымі спецыялістамі, прафесарамі В. А. Кулакоўскім, М. В. Доўнар-Запольскім, І. П. Смірновым, П. В. Галубоўскім і адрозніваюцца вялікімі навуковымі вартасцямі. Чытачу, слаба падрыхтаванаму, яны могуць здацца некалькі сухімі. У сукупнасці першыя пяць артыкулаў грунтоўна тлумачаць першапачатковыя культурныя адносіны, у якія ўвайшлі «рускіе славяне» пасля рассялення па рэках Усходняй Еўропы. Па шэрагу тэм, якія маюць уступнае значэнне, ёсць адзін істотны прабел. Рэдакцыя зборніка чамусьці ігнаравала пытанне аб уплыве прыроды краіны на гістарычны лёс і культуру «русскихъ славянъ». Гэтая тэма ва ўмелай і таленавітай апрацоўцы ніколі не страціць сваёй свежасці. Без яе ж уяўленне аб культурных умовах пачатковага перыяду рускай гісторыі будзе няпоўным [6, с. 201].

Далей змешчаны шэраг артыкулаў, прысвечаных пытанню аб паходжанні славян і Русі, а таксама аб дадзяржаўным побыце «русскихъ славянъ»: «Родина славянъ и происхождение Руси» прыват-дацэнта А. М. Лабады, «Очеркъ быта древнерусскихъ славянъ», «Языческая религія рускихъ славянъ» прыват-дацэнта

С. К. Шамбінагі, «Черты быта русских славянъ по курганнымъ раскопкамъ» прафесара В. Б. Антановіча, «Какъ я раскапываль курганы» М. Ф. Беляшэўскага, «Нарѣчія русскаго языка и русскія народности» Д. Н. Ушакова, «Догосударственный бытъ русскихъ племенъ» П. П. Иванова. Пералік тэм сведчыць, што пытанне аб старажытным побыце «русскихъ славянъ» да ўзнікнення дзяржаўнага ладу асветлены досыць поўна, з розных бакоў. Паводле рэцэнзентаў, пабудова некаторых артыкулаў і іх змест выклікаюць заўвагі. Так, у артыкуле А. М. Лабады аб старажытнай Русі паказаны толькі адзін бок шырокай праблемы – пытанне аб паходжанні Русі ў вузкім сэнсе, і ледзь закрануты іншыя не менш важныя пытанні – крытыка самога факту «прызванія варяжскихъ князей и культурная роль норманновъ». Характарыстыка побыту старажытных славян, нораваў, звычайў і матэрыяльнай культуры не мае пажаданай цэльнасці і складнасці, таму што «относящийся сюда материалъ разбитъ между нѣсколькими статьями, не связанными однимъ общимъ планомъ». Нарыс паганскай рэлігіі славян С. К. Шамбінагі далёка саступае па вартасцях аналагічнаму артыкулу П. М. Мілюкова ў «Книгѣ для чтенія по исторіи среднихъ вѣковъ». Выкладаючы недастаткова сістэматычна звесткі аб рэлігіі славян, аўтар вельмі слаба ўразумее генезіс і ўзаемную сувязь галоўных груп вераванняў. У гэтым жа нарысе варта было б спыніцца таксама на пахавальных абрадах і звычаях, паколькі ў іх адлюстроўваюцца рэлігійныя вераванні. Хоць аб пахавальных звычаях і гаворыцца ў іншых артыкулах пра побыт славян, але там яны разглядаюцца з археалагічнага боку. Артыкул П. П. Иванова аб дадзяржаўным побыце рускіх плямёнаў уяўляе кароткі выклад і крытыку трох галоўных тэорый: побыту радавога, абшчыннага і «задружнага». Істотным недахопам гэтага нарысу з’яўляецца адсутнасць такога заключэння, якое зводзіла б у адно цэлае вынікі барацьбы навуковых тэорый і дала б не толькі найбольш верную тэарэтычную схему, але таксама канкрэтную карціну гістарычнага працэсу, стварэння палітычных саюзаў у «русскіхъ славянъ» і аб’яднання іх адным княжацкім родам. Без такой карціны, якой трэба было прысвяціць асаблівы нарыс, чытачу застаецца мала зразумелым пераход ад характарыстыкі дадзяржаўнага побыту

да выявы асобных бакоў дзяржаўнага і грамадскага ладу X–XII стагоддзяў [6, с. 202].

За першымі двума групамі артыкулаў, якія маюць уступнае значэнне, размешчаны шэраг нарысаў, якія займаюць у зборніку цэнтральнае месца. Яны ў сваю чаргу могуць быць падзеленыя на дзве групы. Да адной належаць артыкулы біяграфічнага зместу. Другую групу складаюць артыкулы аб розных баках і з’явах дзяржаўнага, сацыяльнага, эканамічнага, духоўнага побыту. Біяграфічныя нарысы, складзеныя прафесарамі Д. У. Аналавым, У. З. Завітневічам, П. В. Галубоўскім і Г. М. Шмялевым, пакідаюць уражанне нейкіх дадатковых уставак, якія не ўваходзяць арганічна ў агульны план зборніка. Засяродзіўшы ўсю ўвагу на «суущественныхъ вопросахъ внутренней жизни» і апрацаваўшы гэтыя пытанні ў спецыяльных артыкулах, складальнікі аднеслі ў біяграфіі дзеячаў тое, чым яны ўсяго менш даражылі – апісанні ваенных падзей, дыпламатычных зносін і іншыя падобныя факты знешняй гісторыі. Слаба звязаныя з выкладаннем найважнейшых з’яў і бакоў унутранага жыцця, характарыстыкі князёў выйшлі бледнымі і шаблоннымі. Між тым нарысы біяграфічнага зместу ў кнізе для чытання па рускай гісторыі павінны займаць бачнае месца па наступных меркаваннях. У біяграфіі выбітнага дзеяча ўсяго зручней адлюстраваць сукупнасць тыповых рысаў вядомай эпохі, паказаць спалучэнне асобных з’яў і бакоў жыцця, асветленых у спецыяльных артыкулах. Такія абагульняючыя нарысы, сканцэнтраваныя на характарыстыкі гістарычных дзеячаў, далі б магчымасць рэльефна адлюстраваць змену эпох, якія адрозніваюцца адна ад іншай усім складам палітычных, сацыяльных і культурных адносін. Адным словам, кніга для чытання па гісторыі не павінна падпарадкоўвацца аднабаковай схеме гісторыі права або гісторыі культуры. Маючы мэтай знаёміць чытача з паслядоўнасцю галоўных момантаў канкрэтнага гістарычнага працэсу, кніга для чытання па гісторыі можа быць пабудавана на больш шырокіх падставах. На гэты бок справы складальнікі зборніка, мабыць, не звярнулі належнай увагі. Характарыстыка ўнутранага ладу Старажытнай Русі зроблена так, як быццам асновы гэтага ладу заставаліся без змены ад першых варажскіх князёў да татарскага прыгнёту. Тыповыя рысы асобных эпох, якія можна было б звязаць

з характарыстыкамі выдатных дзеячаў, засталіся зусім нявысветленымі [6, с. 202].

Нельга не заўважыць, што цэнтральная група артыкулаў адрозніваецца нявытрыманасцю плана. Так, артыкул аб Вялікім Ноўгарадзе ўстаўлены паміж артыкуламі, прысвечанымі характарыстыкі побыту Кіеўскай Русі. Артыкулы І. М. Катаева «Промышленность и торговля» і «Древнерусский городъ» натуральна было звязаць у адно цэлае, а між тым яны аддзелены адзін ад другога артыкуламі М. М. Мендэльсона «Монастырь» і У. М. Перетца «Образованность». Пры ўжыванні разбіраемай працы ў якасці вучэбнага дапаможніка ў школе гэта нязручнасць можа быць ліквідавана кіраўніцтвам выкладчыка. Той жа папрок у недастатковай вытрыманасці плана выклікаюць і ўказанні на літаратуру пытанняў, закранутых у зборніку. Па словах рэдактара, гэтыя ўказанні «имѣють двоякую цѣль: для авторовъ статей они служатъ ссылкой на важнѣйшія пособія; для читателя они могутъ послужить для справокъ о важнѣйшей литературѣ вопроса; въ цѣляхъ преподаванія въ этихъ указаніяхъ не опущены по возможности ссылки на такія статьи и книги, чтеніе которыхъ можетъ быть рекомендовано приступающимъ къ изученію предмета» [6, с. 204]. Паводле рэцэнзіі, усё гэта цалкам справядліва, але толькі незразумела, чаму ўказанні на літаратуру зусім адсутнічаюць у 12 артыкулах, у тым ліку і ў артыкулах, напісаных самім рэдактарам зборніка. Не заўсёды ўказанні на літаратуру прадмета прыведзены з належнай дакладнасцю. У заўвазе да артыкула А. М. Лабады «Родина славянъ и происхождение Руси» рэкамендавана за звесткамі па другім пытанні звярнуцца да кнігі прафесара М. П. Загоскіна «Исторія права русскаго народа». Было б значна лепш, калі б сам аўтар артыкула арыентаваў чытача ў літаратуры па варажскім пытанні, не абмяжоўваючыся пералікам адных імёнаў навукоўцаў. Усе вышэйпададзеныя заўвагі тычацца агульнага плана і пабудовы зборніка. Паводле рэцэнзіі, будзе залішнім уваходзіць у разбор фактычнага зместу кожнага асобнага артыкула, а праца, складзеная і рэдагаваная навукоўцамі-спецыялістамі, не змяшчае буйных фактычных памылак і недахопаў. Аднак у кнізе не ўдалося пазбегнуць «мелкихъ неточностей и неясностей». Рэцэнзенты не пагаджаюцца з меркаваннем прафесара

М. В. Доўнар-Запольскага, што «крайняя неразвiтось палiтiчэскiх пoнiяцiй» князёў XII стагоддзя даходзiла да таго, што яны не маглі дадумацца «до мысли управлять государством при посредствѣ хорошихъ и честныхъ помощниковъ». Нягледзячы на некаторыя недахопы, прадстаўнікі Вучонага камiтэта прызнаюць першы том кнiгi для чытання па рускай гiсторыi карысным вучэбным дапаможнікам для сярэдняй школы і самаадукацыi: «Слѣдуетъ пожелать, чтобы проф. Довнаръ-Запольскому и его сотрудникамъ удалось довести до конца ихъ предпріятіе» [6, с. 204–205].

Паводле М. П. Пакацілы, гэты дапаможнік з'яўляецца, бясспрэчна, лепшым сярод вучэбных кнiг і найбольш прыдатным для развiтых вучняў V класа. Гэтая калектыўная праца цэлай групы выкладчыкаў і прафесараў сваім планам ды выкананнем нагадвае кнiгу для чытання па сярэдняй гiсторыi прафесара П. Г. Вінаградава. Артыкулы большай часткай па культурнай гiсторыi, першы том даведзены да мангольскага прыгнѣту. У 1910 годзе выйшаў другі том кнiгi пад загалоўкам «Русская исторія въ очеркахъ и статьяхъ». Гэты том даведзены да смутнага часу ўключна. Сярод артыкулаў лепшымі да курса V класа вызнаваліся нарысы У. І. Пічэты «Литовско-русское государство» і «Образованіе территории московскаго государства». Для вучняў VI класа лепшымі і карыснымі вызнаваліся артыкулы М. В. Доўнар-Запольскага [4, с. 251]. Абедзве часткі складзеныя вельмі ясна, проста і зразумела. Яны асабліва важныя для сярэдняй школы тым, што ў вельмі зручнай і лёгкай форме прыводзяць усе існуючыя думкі навукоўцаў. Гэтыя працы даюць вучням «отличный материалъ для чтенія і устныхъ ученическихъ рефератовъ, которые могутъ быть чѣмъ-то вродѣ резюме послѣ окончанія изученія эпохи въ классѣ» [4, с. 262]. Азначэннямі Вучонага камiтэта Міністэрства народнай асветы, зацверджанымі міністрам, пастаноўлена: дапусціць вучэбны дапаможнік «Книга для чтенія по русской исторіи» «въ библиотеки среднихъ учебныхъ заведеній, бесплатныя народныя читальни и библиотеки». Книга была таксама «одобрена» Вучоным камiтэтам пры Свяцейшым Сiнодзе для бiблiятэк, семiнарый, духоўных вучэльных і «рекомендована» для ваенна-навучальных устаноў.

Такім чынам, Вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы Расійскай імперыі былі падрыхтаваны рэцэнзіі на шматлікія падручнікі гісторыі з дэталёвым педагагічным аналізам іх структуры і зместавага напаўнення на адпаведнасць тагачасным навуковым патрабаванням. Асабліва важна адзначыць, што сярод міністэрскіх праграма-метадычных публікацый былі і рэцэнзіі, прысвечаныя падручнікам па гісторыі Беларусі, у тым ліку і беларускіх аўтараў. Зместавае напаўненне вучэбна-гістарычнай літаратуры, дазволенай урадам да выкарыстання ва ўстановах пачатковай і сярэдняй адукацыі, пераважна адпавядае тагачасным праграма-метадычным указанням, але мае пэўныя інтэрпрэтацыйныя адметнасці.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Объяснительная записка к программе элементарного курса отечественной истории // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – С. 106–107.
2. Объяснительная записка к систематическому курсу русской истории // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – С. 110–114.
3. Определения ученого комитета Министерства народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1892. – Ч. CCLXXX. – С. 27–28.
4. Покотило, Н. П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н. П. Покотило. – СПб. : И. В. Казначеев, 1912. – 459 с.
5. Рецензия ученого комитета М-ва народного просвещения на учебник «Очерк русской истории : Для 4 класса гимназий, прогимназий и уездных училищ Западного края», 1868 г. // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1868. – № 7. – С. 363–375.
6. Рецензия ученого комитета М-ва народного просвещения на учебную книгу М. В. Довнар-Запольского «Книга для чтения по русской истории», 1904 г. // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1905. – № 2. – С. 199–209.
7. Рецензия ученого комитета М-ва народного просвещения на учебное пособие А. Турцевича «Хрестоматия по истории Западной России. Учебное пособие для учеников старших классов средних учебных

заведений» // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1892. – № 4. – С. 31–32.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 15.04.2022.

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

EDUCATIONAL LITERATURE ON THE HISTORY OF BELARUS
AT THE LEVELS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION
IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF
OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES

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 37.371.371.3

И. Н. БОБКОВА,

профессор кафедры экономики и менеджмента,
кандидат экономических наук, профессор
Международный университет «МИТСО»,
г. Минск, Беларусь

В. П. КУНЦЕВИЧ,

старший преподаватель кафедры корпоративных финансов
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

А. В. ЛОБАЧ,

аспирант кафедры профессионального обучения и педагогики
Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Беларусь

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В XXI веке образование стало главным ресурсом развития экономики и общества. Мировые вызовы и тенденции оказания услуг в сфере образования постоянно требуют совершенствования образовательных систем, форм и методов обучения. В Республике Беларусь вступили в действие дополнения в Кодекс об образовании, предусматривающие более широкое использование дистанционного обучения. Важно оценить перспективы развития этой формы обучения и ее влияние на качество предоставляемых образовательных услуг.

Ключевые слова: дистанционное обучение, Кодекс об образовании Республики Беларусь, этапы развития дистанционного обучения, система дистанционного обучения в Республике Беларусь.

В педагогическом сообществе на протяжении ряда лет не прекращается дискуссия о пользе либо бесполезности или даже вреде дистанционного обучения. Побеждает преобладающая точка зрения, согласно которой обучающиеся, используя дистанционную форму образования, реализуют возможность оптимизировать свое учебное время, получить доступ к большему объему необходимой современной информации и, таким образом, повысить эффек-

тивность образовательного процесса. Приверженцы иной точки зрения утверждают, что дистанционная форма обучения может обеспечить лишь поверхностное изучение учебных дисциплин, а отсутствие живого общения с преподавателем сведет к нулю мотивацию на получение новых знаний. Тем не менее мировые тенденции в сфере образования показывают растущую популярность дистанционных форм получения знаний.

1 сентября 2022 года в Беларуси вступили в действие поправки в Кодекс об образовании, утвержденные Законом от 14.01.2022 № 154-З. В документе закреплена новая форма получения образования – дистанционная. В статье 16 новой редакции Кодекса об образовании отмечается, что в Беларуси образование может быть получено в дистанционной форме наряду с очной (дневной, вечерней), заочной формами и формой соискательства. В Кодексе приведено определение дистанционной формы получения образования. Под ней следует понимать обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся и взаимодействие обучающегося и педагогов на основе использования дистанционных образовательных технологий.

Следует пояснить, что дистанционные образовательные технологии реализуются главным образом с применением информационно-коммуникационных технологий, которые предполагают опосредованное, то есть на расстоянии, взаимодействие обучающихся и преподавателей.

В новом Кодексе закреплена возможность применять дистанционные образовательные технологии в процессе реализации образовательных программ в любой форме получения образования – профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, дополнительного образования детей, молодежи и взрослых [9]. Такой подход обусловлен очевидными изменениями во всех областях жизни людей и необходимостью обеспечить доступ к образованию все большего их числа.

Стремительное развитие современной научно-технической революции напрямую связано со сферой образования. Каждые 5–6 лет возникают и становятся актуальными новые области профессиональной деятельности, отходят на задний план и теряют

свою значимость устаревшие. Это требует от всех участников образовательного процесса высокой мобильности и обуславливает смену традиционной дидактической парадигмы, основанной на репродуктивном обучении.

Традиционный в нашей образовательной практике репродуктивный метод обучения по определению предполагает работу по заранее разработанной инструкции, обеспечивающей воспроизведение ранее полученных знаний и умений. Деятельность обучающихся организуется на основе многократного повторения информации и выполнения практических действий по предложенному образцу. В современных условиях этого оказывается недостаточно. Все очевиднее проявляет себя запрос на формирование у обучающихся основных компетенций, включающих: умение решать поставленные задачи на основе комплексного использования знаний, навыков и умений, полученных в ходе обучения; ценностно-смысловые компетенции – связанные с ценностными ориентирами, способностью понимать окружающий мир, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий, что помогает осуществить самоопределение в том числе в выборе направления учебной деятельности; компетенции личностного самоусовершенствования и другие. Осознанная мотивация обучающихся к получению образования становится главным условием его результативности, а самостоятельная работа – универсальным способом образовательной деятельности. Одновременно меняются акценты в деятельности преподавателя, усиливается его роль в качестве фасилитатора. Новый для нас термин, «фасилитатор», произошел от английского *facilitate* – способствовать, облегчать, помогать. Фасилитатор – это активный участник процесса обучения, который обеспечивает успешную групповую коммуникацию, управляет дискуссией в целях эффективного достижения поставленных целей. Он консультирует, мотивирует, обеспечивает деятельность обучающихся.

Можно ли технически и технологически обеспечить решение современных задач в сфере образования и реализовать на практике новые возможности высокопрофессионального преподавательского состава? Да, можно. Современные технические средства – персональные компьютеры и развитие сети Интернет – обеспе-

чивают их широкое применение в образовательном процессе, в том числе и для активного внедрения дистанционного обучения.

Дистанционное обучение (ДО) как метод образования получает все большее распространение в системе подготовки специалистов высшей школы, экономя при этом время и денежные средства всех участников образовательного процесса за счет гибкого графика и постоянного доступа к учебному материалу, обратной связи и без отрыва от работы.

Обоснованный выбор наиболее эффективных форм ДО для использования в современном учебном процессе предполагает анализ истории его становления, а также определение форм и масштабов внедрения ДО в Республике Беларусь и за рубежом.

Рассмотрим, что же понимается различными авторами под ДО:

– процесс обучения, в котором учитель и ученики (обучающиеся) географически разделены, и поэтому для организации учебного процесса опираются на электронные средства и печатные пособия (определение известной американской ассоциации дистанционного обучения USDLA (The United States Distance Learning Association) [8];

– технология удаленного обучения, при которой преподаватели и авторы физически находятся в различных местах и используют кейс-, ТВ- и сетевые технологии (группа специалистов Московского государственного университета экономики, статистики, информатики) [8];

– технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся независимо от уровня получаемого ими образования, проживающих на расстоянии от образовательного центра. ДО осуществляется с помощью средств и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого, имея минимальное количество обязательных занятий. По методам организации учебного процесса ДО близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме [11];

– согласно определению профессора Чарльза А. Шонирегана, ключевыми понятиями ДО являются: педагогика, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), онлайн-семинары [3];

– его коллега, профессор Эллисон Литтлджон, считает, что ДО – это использование ИКТ в образовательном процессе, которое

должно быть корректно спланировано с целью улучшения эффективности учебного процесса [3].

В настоящее время организациями ООН и ЮНЕСКО официально признана целесообразность использования ДО вне зависимости от кросс-культурных аспектов и эпидемиологической ситуации в мире, а также возрастание интереса к ДО [13].

Изучение исторического процесса становления и развития дистанционных форм образования поможет выявить наиболее приемлемые подходы к их использованию в наше время.

В истории становления ДО можно выделить несколько этапов.

Первый этап – рукописный. Впервые формат дистанционного курса быстрого письма и бухгалтерии был использован американским профессором Калемом Филипсом (англ. Caleb Phillips) в 1728 г. Объявления о рассылке курса размещались в газете Boston Gazette, однако такой курс не предусматривал обратной связи и проверки преподавателем студенческих работ [3; 4].

В Европе дистанционная модель получения образования возникла на рубеже XIX в. как форма заочного обучения и организовывалась с помощью почты. Слушателям высылались учебные материалы, а они, в свою очередь, отправляли их на проверку преподавателю и получали отзыв. Основоположником европейской модели дистанционного образования по праву считается британский ученый-стенограф Айзек Питман (англ. Isaac Pitman), который был учителем английского языка. В 1837 г. А. Питман посылал зашифрованные тексты своим ученикам и получал назад работы на проверку. Такая обратная связь была важным достижением в Питманской системе, и в 1840-х гг. он представил новую систему обучения с помощью почтовых отправок [14; 19; 20].

Член Берлинского общества современных языков и педагог-методист Густав Лангеншайдт (нем. Gustav Langenscheidt) в 1850-е гг. опубликовал свои работы – «Обучающие письма» (нем. «Lehrbriefe»), которые являлись самоучителем по обучению немецкому языку для взрослых. Он совместно с Шарлем Туссенем (Charles Toussaint), преподавателем французского языка, в 1856 г. разработал методические рекомендации для Берлинского университета по изучению иностранных языков. В дальнейшем данный

метод обучения так и назовут «методика Туссена – Лангеншайдта», или «MeTouLa» [19].

В США с 1873 г. начинает свою деятельность «Общество поощрения обучения на дому», которое было основано дочерью профессора Гарвардского университета, писательницей Анной Элиот Тикнор (англ. Anna Eliot Ticknor). Она стала создательницей американского заочного образования, преимущественно для женщин, что послужило толчком к его распространению. В данном Обществе обучение проходило по 6-ти направлениям: Искусство, История США, Английский язык, Немецкий язык, Французский язык и Естественные науки. Вся программа велась с помощью корреспондентского обучения, а экзамены организовывались на дому по типу «take-homeexam», где вместо привычных ответов на вопросы от студенток требовалось эссе на определенную тему курса. Экзамен не имел ограничений по времени и мог писаться даже неделю. Предложенная форма обучения была передовой, стоила всего 2 \$, что позволило всем желающим девушкам проходить обучение, независимо от их социального статуса.

Американский лингвист, гебраист, педагог и деятель образования, один из основателей Чикагского университета и университета Брэдли–Вильям Рейни Харпер (англ. William Rainey Harper) создал первое отделение ДО на базе Чикагского университета в 1892 г. Первыми обучающимися отделения были военнослужащие и жители сельской местности [4].

В 1858 г. королева Виктория подписала разрешение на проведение удаленного обучения, первым таким учреждением образования был Лондонский университет. Благодаря этому разрешению обучающиеся могли получить диплом о высшем образовании и ученую степень. Данный курс назывался Международной программой Лондонского университета и включал в себя основной курс обучения, аспирантуру и получение диплома. Английский писатель Чарльз Диккенс назвал Лондонский университет «Народным университетом», так как он предоставлял возможность получения образования для всех слоев населения [4; 6].

Второй этап развития ДО связан с компьютеризацией.

Начало XX в. характеризуется второй промышленной революцией, приведшей к распространению таких средств связи, как

телеграф и телефон. Достоверные факты об их использовании в процессе обучения отсутствуют. Тем не менее корреспондентское обучение продолжалось, и множество учебных заведений в мире используют его до сих пор. В 1911 г. австралийским университетом Квинсленда был основан Департамент заочного обучения, в котором применялось корреспондентское обучение [4; 6]. С 1922 г. радиообучение было внедрено в образовательный процесс Государственного университета Пенсильвании. Однако из-за слишком больших денежных затрат, связанных с радиотрансляцией образовательных программ, их пришлось закрыть. Начиная с 1930-х гг. на территории США были запущены телевизионные образовательные программы и каналы. Стоит отметить, что первый в мире образовательный телеканал был запущен в 1934 г. Университетом Айовы, данный телеканал продолжает свое вещание и в настоящее время [3; 20].

В период Первой и Второй мировых войн европейские образовательные программы практически не развивались, однако в послевоенный период ситуация кардинально изменилась. В 1946 г. при Южно-Африканском университете (UniSA) были созданы курсы ДО. В 1950-х гг. на территории США было создано большое количество образовательных теле- и радиопередач, но отмечался существенный минус данного образовательного процесса – не было обратной связи. После окончания Второй мировой войны интерес к ДО значительно возрос, так как многие участники военных действий хотели завершить или продолжить обучение, которое они прервали или не получили из-за войны [4; 13].

В 1962 г. лорд Михаэль Янг (Michael Young) предложил создать в Великобритании учебное заведение «Открытого Университета» для взрослых работающих людей, которые будут получать образование дистанционно. В 1963 г. министр иностранных дел Великобритании Джеймс Гарольд Вильсон (James Harold Wilson), выступая в Глазго, высказал идею «Эфирного университета», который должен был объединить существующие учебные заведения и использовать телерадиовещание для заочного обучения и «доставки преподавателей на дом» к взрослым студентам. Заняв в 1964 г. пост премьер-министра Великобритании, он поручил это министру

культуры Дженни Ли (Jennie Lee), под руководством которой и возник проект самостоятельного Открытого университета [19].

Открытие «Британского Открытого университета (ОУУК)» в 1969 г. указом королевы Елизаветы II и при содействии ЮНЕСКО является одним из значимых моментов в истории ДО. Премьер-министр Великобритании Джеймс Гарольд Вильсон лично принял участие в разработке учебно-методических программ, пособий и образовательных технологий этого университета. Учредителем университета выступила королева Великобритании, а ректором был назначен спикер палаты общин. Участие первых лиц государства в создании и работе Открытого университета говорит о высокой заинтересованности со стороны государства и больших надеждах, возлагаемых на ДО. Открытый университет Великобритании (The Open University) является одним из крупнейших вузов страны и дает возможность обучающимся из разных стран получить британское образование [13; 14; 19; 20].

С приходом третьей промышленной революции в мире открываются телевизионные университеты: Национальный центр дистанционного обучения (CEND) во Франции в 1969 г.; Корейский национальный открытый университет в 1972 г.; Хагенский заочный университет (Fern Universität) в Германии в 1974 г.; Национальный университет дистанционного образования (Universidad Nacional de Educacion a Distancia) в Испании в 1972 г.; Национальный открытый университет имени Индиры Ганди в 1985 г. [3; 13; 14].

На рубеже 1970 г. в США возникло Сообщество Экспериментирующих Колледжей и Университетов (UECU), которое создало новый подход к предоставлению высшего образования. Был опубликован устав «Университета Без Стен» (University Without Walls), который и по сей день является актуальным [19].

Правительство Китая в 1979 г. организовало Национальную сеть спутникового вещания, во главе которого был Центральный Радио- и Телевизионный Университет. В его структуру входило 28 подчиненных районных дистанционных университетов и порядка 300 дистанционных школ. Обучение проходило с помощью теле- или радиолекций и учебных пособий. Университет в Китае и Открытый университет в Великобритании практикуют принцип «open broadcasting» – лекции доступны всем желающим. Популяр-

ность данной сети колоссальна, на второй год после открытия в ней насчитывалось около 500 тысяч обучающихся, а на сегодняшний день – уже более 2,5 миллионов. В первые годы своего открытия Национальная сеть спутникового вещания университетов предлагала в основном обучение по точным наукам (математика и физика) или инженерным специальностям, сегодня же в его программе есть все виды дисциплин, которые доступны для всех слоев населения Китая [14; 19].

С 1980-х гг. начинается спутниковая аудиокommunikация в образовательной сфере. Трансляции занятий с обсуждениями в классе расширяли границы ДО. В 1981 г. Американская компания International Business Machines (IBM) выпускает свой первый компьютер, что приводит к распространению ДО по всему миру. С 1987 г. в штате Колорадо появляется полностью дистанционный Международный университет Джонса (Johns Hopkins Universit), который был телевизионным университетом Mind Extension University и стал первым в мире аккредитованным онлайн-университетом. В 1989 г. Аризонский коммерческий университет Феникса запускает первые онлайн-программы для студентов бакалавриата, магистратуры и докторантуры [3; 14; 15].

США до сих пор остается лидером в сфере ДО за счет интереса со стороны частного бизнеса. Они, исходя из потребностей и запросов своих клиентов, смогли быстро и самостоятельно определять необходимые направления ДО. В 1984 г. эти программы привели к образованию Национального технологического университета (National Technological University, NTU). К 1991 г. он превратился в союз из 40 университетских инженерных школ со штаб-квартирой в г. Форт-Коллинз, штат Колорадо. Опыт Национального технологического университета был изучен и рекомендован как модель для международного электронного университета. Национальный технологический университет практически полностью самоокупаемый, в 1991 г. суммарный доход университета составил 13,5 млн долларов, а в 1995 г. NTU предоставил больше инженерных магистерских программ, чем любая другая организация США [20].

Компания Microsoft создала сайт с курсами ДО, при этом некоторые курсы предоставлялись бесплатно, в комплекте с программным обеспечением. Microsoft организовала дистанционные курсы и

для своих сотрудников с целью повышения квалификации. Данный подход послужил опытом и рекламным примером для развития ДО [13].

В 1992 году университет штата Мичиган разработал при помощи компьютера индивидуальный подход к онлайн-обучению. В 1994 году университет предложил виртуальную школу обучения (VSS) некоторым своим студентам-психологам. В 1994 году компания в Нью-Гемпшире, занимающаяся дистанционным образованием, разработала программу CALCampus, предоставляющую возможность обучения, администрирования и пересылки материалов исключительно через интернет. В 1997 году компания Blackboard разработала стандартную платформу для управления и предоставления курсов. В настоящее время компания является мировым лидером в сфере дистанционных технологий, продукты которой используют в более 10 000 организаций по всему миру.

Третий этап развития ДО – интернет-обучение.

Интернет совершенствуется и становится более доступным, совместно с ним развиваются и ИКТ, в результате количество университетов и компаний, использующих ИКТ в образовательном или обучающем процессе, возросло [20].

Также появляются следующие системы управления обучением (Learning Management System) и система ДО: Motivity, Unicraft, WebTutor, iSpringLearn, GuruCan, АнтиТрениги, Mirapolis, Teachbase, ZenClass, eTutorium LMS, Coursera2, Academic Earth3 и др. Интернет-системы позволяют: обучать дистанционно; назначать видеоуроки, предоставлять интернет-книги, курсы; тестировать, следить за успеваемостью; обеспечивать обратную связь; коммуницировать между всеми участниками системы. Онлайн-формат системы позволяет: быстро наладить процесс обучения, предоставить всем доступ к учебным материалам, хранить гигабайты учебных материалов, применять в обучении интерактивные игры и тесты, быстро проверить знания обучающихся, следить в режиме реального времени за успеваемостью.

Важным достижением систем дистанционного обучения (СДО) является создание и развитие виртуальной обучающей среды Moodle (LMS). Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это модульная объектно-ориентированная динамическая

учебная среда. Первая буква *M* изначально обозначала Martin's, что соответствовало имени первого разработчика системы ДО Moodle – Martin Dougiamas (Мартин Дугамас). Разработка данной системы обучения началась с 1999 г. В настоящее время Moodle является одной из самых распространенных систем ДО в мире с самым большим количеством пользователей – более 316 млн человек, практически 2 млрд обучающихся, зачисленных на курсы, 180 000 сайтов Moodle, более 42 млн курсов на 42-х языках. На платформе Moodle размещаются тесты, глоссарии, аудио- и видеоматериалы, тексты, другие материалы. Взаимодействие с обучающимися происходит в форме форумов, чатов, где преподаватель рецензирует выполненные задания и отвечает на вопросы обучающихся [22].

Начальный этап развития ДО в России можно отнести к 1870 г. По инициативе известного математика, инженера и педагога Карла Карловича Мазинга (1849–1926) были созданы первые вечерние курсы для рабочих, а в 1908 г. – Московский городской народный университет для рабочих и крестьян. Начиная с 1878 г. в форме экстерната можно было обучаться на женских Бестужевских курсах в Санкт-Петербурге. Первые методические центры в области ДО в России – Комиссия по организации домашнего чтения, основанная в 1893 г. при Обществе распространения технических знаний в Москве; отдел для содействия самообразованию, основанный в 1894 г. при Комитете педагогического музея военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге. Центры организовывали обучение в форме консультаций и лекций, а образовательная программа была построена на основе вузовских учебных курсов для самостоятельного изучения с рассылкой специальной учебно-методической литературы [19; 20].

Становление ДО в России в основном началось в послереволюционный период. В СССР вообще считалось, что дореволюционная высшая школа не имела никакого опыта в подготовке кадров высшей квалификации без отрыва от производства. В 1917 г. советские ученые предложили обучать по переписке, или «корреспондентскому обучению», – виду обучения, который предлагал британский ученый-стенограф Айзек Питман, но данный вид обучения не получил поддержки со стороны государства и общественности. В 1919 г. правительством было принято решение о государственной

поддержке самообразования и саморазвития среди рабочих и крестьян. С 1920-х годов начался выпуск специальной учебной литературы для самообразования граждан: «Школа на дому» (под общ. ред. Н. К. Крупской), «Народный университет на дому», «Рабфак на дому», «Учись сам», «Готовься в вуз», «Рабочий техникум на дому» и т. д. [19].

В СССР была разработана «консультационная» модель ДО, название которой буквально означало «образование без визуального контакта» (заочное образование). С 1922 г. возникают учебные центры, осуществляющие подготовку специалистов с помощью заочного обучения, – «Курсы заочного обучения по подготовке учительства в Московской губернии». С 1923 г. открываются заочные курсы: иностранных языков, советского строительства и связи – для повышения квалификации специалистов и оказания помощи советской молодежи в подготовке к сдаче экзаменов экстерном [19].

В 1926–1927 гг. при Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова), Механическом институте им. М. В. Ломоносова, Сельскохозяйственной академии им. К. А. Тимирязева и других высших учебных заведениях открываются заочные отделения, на которые было принято 37 тысяч студентов. В 1927 г. был создан Центральный институт заочного обучения и Молодежный институт ЦК ВЛКСМ, преобразованный с 1930 г. во Всесоюзный сельскохозяйственный институт заочного образования. При различных сельскохозяйственных вузах открывается свыше 30 заочных отделений [15; 19].

В 1929 г. Наркомпрос РСФСР утвердил организацию высшего и среднего заочного образования. Заочная форма обучения осуществлялась посредством самообразования на дому и без отрыва от производства с последующей сдачей экзаменов в университете два раза в год. При этом само заочное обучение велось в основном по техническим специальностям и существовало в отраслевых учебных заведениях. После 1930 г. заочное обучение было введено во многих вузах страны. К этому времени народное хозяйство СССР испытывало огромную нехватку высококвалифицированных специалистов [19; 20].

В послевоенный период в СССР, когда шло интенсивное восстановление всех сфер экономики, было образовано 22 заочных

института. К 1960-м годам в СССР функционировало 11 заочных университетов, а также множество таких заочных факультетов в традиционных вузах, которые работали со студентами дистанционно. В 1960-х годах, как и в других странах, применялись телевизионные курсы лекций, были открыты специальные учебные программы, строились телевизионные студии в вузах [6; 19; 20].

В СССР в 1988 г. был реализован совместный советско-американский проект «Школьная электронная почта». Первыми использовать спутниковые технологии ДО стали международная ассоциация «Знание» и «Современная гуманитарная академия» (СГА) в 1990 г. Национальный открытый институт в Санкт-Петербурге (НОИР), основанный годом позже, эффективно совмещает классические и инновационные методики посредством ДО. Институт включает в себя вуз, аспирантуру и центр дополнительного образования. За более чем двадцатилетнюю историю в НОИР прошли обучение свыше 200 000 жителей России и СНГ. Преимущества открытых университетов и других центров ДО – получение образования с индивидуальным графиком учебы, доступная стоимость и отсутствие отрыва от работы [3; 19].

В 1993 г. дистанционная международная школа изучения иностранных языков «ЕШКО» открыла один из своих филиалов – частное учреждение дополнительного образования «Европейская школа корреспондентского обучения», где изучались иностранные языки при помощи прослушивания аудиокассет. Такой вид обучения был новым для России и стран СНГ, чем привлек большое количество обучающихся. Предложенный метод имел один весомый недостаток – отсутствие обратной связи и проверки знаний [6; 15].

Становление системы ДО в вузах Российской Федерации

Значимым событием в истории развития ДО считается подписание меморандума о взаимодействии Российской Федерации и Организации Объединенных Наций в 1993 г. Согласно меморандуму, Организация Объединенных Наций по образованию, науке и культуре (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (ЮНЕСКО) должна была оказывать содействие и давать рекомендации по совершенствованию системы образования в Российской Федерации [6; 15].

Решением коллегии Комитета по высшей школе Министерства науки и технической политики Российской Федерации от 9 июня 1993 г. № 9/1 «О создании системы дистанционного образования Российской Федерации» была введена общая концепция и направленность государства на создание ДО как одного из элементов высшего образования [19].

30 мая 1997 г. был подписан приказ № 1050 Минобразования РФ, позволяющий проводить эксперименты по использованию ДО [19].

С 2004 года ДО практиковалось не только в учебных заведениях, но и в сфере подготовки персонала крупных компаний («Российские железные дороги»; «СеверСталь»; «Норильский никель»), Государственной Думы, Центрального банка. Россия в 2005 г. вышла на международный уровень в сфере программ дистанционного образования. Международная ассоциация ADL – Advanced Distributed Learning – сделала официальное заявление о том, что завершены испытания Российской системы ДО. Было признано соответствие системы Redclass международному стандарту SCROM 1.2 – этот стандарт поддерживается всеми ведущими производителями систем ДО. Таким образом, эта система стала первой, признанной на международном уровне [6].

Правовыми основаниями для внедрения ДО в России являются Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Министерства науки и образования Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», ГОСТ Р 55751-2013 «Информационно коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики» [20].

В 2015 г. в Российской Федерации была создана национальная образовательная платформа – ассоциация «Национальная платформа открытого образования», учрежденная ведущими университетами: Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова); Санкт-

Петербургским политехническим университетом имени Петра Великого (СПбПУ им. Петра Великого); Санкт-Петербургским государственным университетом (СПбГУ); Национальным исследовательским технологическим университетом (НИТУ) «МИСиС»; Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ); Московским физико-техническим институтом (МФТИ); Уральским федеральным университетом (УрФУ); Национальным исследовательским университетом Института точной механики и оптики (НИУ ИТМО). К 2022 г. собрано 988 курсов и 139 программ по различным дисциплинам. Все курсы, размещенные на Платформе, доступны обучающимся. Для желающих зачет пройденный онлайн-курс при освоении образовательной программы бакалавриата или специалитета в вузе предусмотрена уникальная для России возможность получения сертификатов.

В сравнении с курсами других платформ онлайн-обучения, курсы национальной платформы разрабатываются в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, особое внимание уделяется эффективности и качеству онлайн-курсов, а также процедурам оценки результатов обучения. Оценочные средства проходят экспертизу со стороны учебно-методических объединений, идентификация пользователей обеспечивается процедурой прокторинга или биометрическими технологиями. Если обучающий успешно сдает экзамены, ему предоставляется документальное подтверждение результатов обучения – сертификат [7].

С началом пандемии COVID-19 на территории РФ началось особенно активное внедрение в образовательную среду систем ДО. Постановлением Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» предусматривается не только обеспечение школ нужной инфраструктурой и организацией доступа к высокоскоростному интернету, но и подготовка цифрового образовательного контента по отраслям знаний. Внедрение цифрового образовательного контента (ЦОК) в учебный процесс российских школ планируется до 2030 г. По состоянию на 06.06.2022 г. проектом воспользовались: 1 643 866 учеников и 244 984 педагога получили доступ к образовательным онлайн-курсам; 30 221 образовательная организация из 85 регионов участвуют в данном проекте; более 1300 учебных

курсов; 39 599 педагогов прошли оценку компетенций в проекте «Цифровой образовательный контент» [12].

Система ДО в Республике Беларусь

В настоящее время ДО Республики Беларусь проходит этап своего законодательного становления. В 2002 г. были опубликованы «Концептуальные основы создания и развития дистанционного образования в Республике Беларусь». А. И. Жук, А. Н. Курбацкий, Н. И. Листопад, И. А. Тавгень [5] описали этапы создания и развития (СДО). Развитие дистанционных обучающих технологий (образовательные технологии, реализуемые в основном с применением (ИКТ) при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников) [9] обсуждалось на Президиуме Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования 9 декабря 2015 г., где рассматривался вопрос «О разработке Программы развития системы дистанционного образования в Республике Беларусь и создании единого банка данных аккредитованных дистанционных образовательных программ в Республике Беларусь». Была отмечена необходимость создания национальной образовательной платформы [1; 10].

В настоящее время в Республике Беларусь имеются интернет-ресурсы для всех учреждений образования: <https://do.minsk.edu.by/>, <https://e-vedy.adu.by/>, <https://eior.by/>. Идет процесс оснащения различными курсами и предметами, которые пока в большей степени отвечают запросам среднего образования.

Учреждения высшего образования (УВО) и дополнительного образования взрослых (УДОВ) в основном используют ДО как дополнительный элемент в процессе реализации заочной формы получения образования либо как вынужденную меру, компенсирующую последствия пандемии, так как в Республике Беларусь не было принудительного перехода к ДО и карантина из-за пандемии и только часть обучающихся использовала ДО с весны 2020 г. по настоящее время (осень 2022 г.).

С принятием новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании от 1 сентября 2022 г. в статье 16 приведены формы получения образования. Согласно данной статье, ДО получило официальный статус отдельной формы получения образования.

Предусмотрена также возможность использования ДОТ при реализации других форм получения образования [1].

Дистанционная форма получения образования (ДФПО) – это новый формат Республики Беларусь для организации образовательного процесса, все преимущества и недостатки которого трудно оценить однозначно из-за недостаточности исследований и статистических данных. Пока сложно выявить тенденции развития ДФПО в Республике Беларусь, поскольку на практике в УВО – это смешанное обучение, которое включает в себя как очный, так и дистанционный формат [21].

Согласно репрезентативному республиканскому опросу обучающихся, проведенному в марте 2021 г. ($n = 1733$), 78 % студентов полностью или частично использовали ДО. Также использовались онлайн-опросы студентов ($n = 1373$) и сотрудников ($n = 456$) Белорусского государственного университета, проведенные в декабре 2020 г. и феврале 2021 г. [16]. Данные показали, что большинство проблем осуществления ДО было связано с техническими вопросами: низкая скорость интернета в УО; нестабильная работа портала, зависания, проблемы со входом в Moodle; плохое качество связи. Сотрудники УВО жаловались на: увеличение нагрузки, материальные затраты на новые технологии, дополнительные часы работы для перехода на СДО, отсутствие опыта создания онлайн-курсов или проведения онлайн-занятий.

Спустя год после начала пандемии и введения ДО 70 % преподавателей УВО согласились бы и в дальнейшем использовать СДО для консультаций и контроля за работой студентов, только 48 % были согласны вести онлайн-лекции, 22 % – лабораторные работы, 17 % – семинары [18].

Более 80 % обучающихся одобрили онлайн-лекции, более 50 % – семинары, 40 % – лабораторные работы. Ими были выделены следующие технические преимущества СДО: наличие учебных материалов на одном образовательном ресурсе, экономия времени из-за отсутствия необходимости добираться до вуза – 43,7 %, онлайн-занятия из дома – 40,5 %, только 16,4 % обучающихся – снижением риска заражения коронавирусом [18; 22]. Из минусов студенты больше всего критиковали низкую скорость интернета и возросшую информационную нагрузку, предлагали использовать

зарубежные платформы СДО. Тем не менее, отвечая на вопрос о качестве образования в условиях ДО, каждый пятый студент сказал, что оно повысилось, и почти 60 % ответили, что оно «частично повысилось, а частично понизилось». Менее 5 % преподавателей заявили о повышении качества обучения в условиях ДО, 31 % указали на ухудшение, 60 % показали, что качество обучения не изменилось. Студенческие оценки качества обучения были намного выше: 20 % опрошенных сказали, что качество однозначно повысилось, и только 13 % – что снизилось. Обучающихся в основном волновала техническая сторона вопроса ДО: 50 % хотели улучшения аудио- и видеосвязи, 60 % – высокоскоростной интернет, 80 % согласны перенести в онлайн-формат все лекции, а 50 % – семинары, 63 % обучающихся понравилось использование СДО, а 26 % оценили ДО как «скорее комфортное, чем неудобное» [16].

Самыми главными плюсами ДО для обучающихся было: больше возможностей совмещать работу и учебу – 77 %; повышение доступности образования для студентов с особыми, более разносторонними потребностями – 74 %; возможность учиться в различных университетах за рубежом, находясь дома, – 61 %. По мнению 93 % обучающихся, цифровые технологии облегчают и упрощают процесс обучения и экономят время, 90 % полагают, что ИКТ создали больше возможностей для развития личности и образования [17].

Исследование развития форм дистанционного обучения показало их прямую зависимость от доступных в каждый исторический период технических средств.

Следует подчеркнуть, что система высшего образования Республики Беларусь активно включила в образовательный процесс ДО, несмотря на проблемы технологического и организационного характера. В Республике Беларусь уровень адаптации обучающихся и преподавателей к СДО увеличивается. Для дальнейшего повышения эффективности образовательного процесса необходимо тесное сотрудничество Министерства образования Республики Беларусь, учреждений высшего образования и обучающихся. Более широкое использование ДО позволит качественно улучшить услуги в области образования: увеличить приток иностранных обучающихся, расширить возможности получения образования для людей с

ограниченными способностями, обеспечить продолжение обучения без отрыва от производства. Важно на основе специальных исследований четко определить, для каких специальностей целесообразно вводить ДО и в каких масштабах использовать смешанные формы обучения.

На данном этапе в Республике Беларусь не решен ряд вопросов, связанных с внедрением ДО, что отмечается многими исследователями этой проблемы [2; 21].

Перечислим наиболее актуальные проблемы, требующие решения и дополнительных исследований:

авторского права размещаемых в образовательной среде учебных материалов;

организации переподготовки и повышения квалификации преподавательских кадров (как разработчиков электронных учебных и учебно-методических материалов, так и пользователей);

системы психолого-педагогического, учебно-методического и организационного обеспечения;

контроля качества предлагаемых образовательных программ; применения технологий, сберегающих здоровье пользователей программ ДО;

повышения качества подготовки будущих специалистов;

применения в процессе обучения новых технологий и современных подходов к обучению на расстоянии;

выявления и развития творческого потенциала обучающихся; вовлечения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность.

Указанные направления, по нашему мнению, целесообразно включить в планы научных исследований ведущих центров страны, занимающихся разработками в области педагогики и образования с последующим внедрением их результатов в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батура, М. П. Внедрение сетевого обучения в Республике Беларусь / М. П. Батура, Б. В. Никульшин // Высшая школа. – 2017. – № 1. – С. 7–11.

2. Бояршинова, О. А. Дистанционное обучение: опыт применения различных образовательных моделей / О. А. Бояршинова, М. Г. Карасева, М. А. Седнина // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы XII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 26 мая 2022 г. / редкол.: Е. Н. Шнейдеров [и др.]. – Минск, 2022. – С. 24–25.
3. Вознесенская, Е. В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве / Е. В. Вознесенская // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 116–123.
4. Ибраева, К. Ж. Этапы развития дистанционного обучения / К. Ж. Ибраева, Д. М. Хамидулина // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 669–671.
5. Концептуальные основы создания и развития дистанционного образования в Республике Беларусь / А. И. Жук [и др.]. – Минск : БГУ, 2002. – 19 с.
6. Маслакова, Е. С. История развития дистанционного обучения в России / Е. С. Маслакова // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 20–23 дек. 2015 г. / отв. ред. Г. А. Кайнова. – М., 2015. – С. 29–32.
7. Национальная платформа открытого образования [Электронный ресурс] // Открытое образование. – Режим доступа: <https://npoed.ru/about>. – Дата доступа: 24.07.2022.
8. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление = Information and digital technologies in education: concepts, technologies, management / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8 – С. 107–113.
9. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-З // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 12.09.2022.
10. Об утверждении Отраслевой программы информатизации образования на 2014-2015 годы [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 12 дек. 2014 г., № 922 // Бизнес-инфо. – Режим доступа: <https://bii.by/tx.dll?d=307048>. – Дата доступа: 19.08.2022.

11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М. : Большая рос. энцикл., 2009. – 527 с. – (Золотой фонд. Энциклопедический словарь).
12. Проект в цифрах [Электронный ресурс] // Цифровой образовательный контент. – Режим доступа: <https://educont.ru/year>. – Дата доступа: 25.07.2022.
13. Пушнова, В. В. Дистанционное обучение: современное состояние и перспективы развития / В. В. Пушнова // Вестн. Астрахан. гос. техн. ун-та. – 2020. – № 2. – С. 33–39.
14. Системный блок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sysblok.ru/history/staroe-novoe-pochti-300-let-istorii-distanta/>. – Дата доступа: 20.07.2022.
15. Тарасова, А. В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом / А. В. Тарасова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1. – С. 183–188.
16. Титаренко, Л. Г. Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси / Л. Г. Титаренко // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. – С. 58–68.
17. Титаренко, Л. Г. Цифровая трансформация и гуманитарные риски / Л. Г. Титаренко // Журнал Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2021. – № 3. – С. 60–66.
18. Филинская, Л. В. Использование ИКТ: Pro&Contra / Л. В. Филинская, В. А. Звонова // Эвристические формы применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин : сб. материалов XVIII науч.-метод. конф. факультета философии и социальных наук Белорус. гос. ун-та, посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой, Минск, 31 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Н. В. Курилович (отв. ред.), О. Г. Шаврова, Д. В. Воронович. – Минск, 2021. – С. 145–147.
19. Хусяинов, Т. М. История развития и распространения дистанционного образования / Т. М. Хусяинов // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 4. – С. 30–41.
20. Шелудько, В. Н. Дистанционное обучение: история и перспективы / В. Н. Шелудько, В. А. Тупик, Н. В. Лысенко // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXVI Междунар.

- науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 29 сент. 2020 г. : в 2 т. / редкол.: Н. В. Лысенко [и др.]. – СПб., 2020. – Т. 1. – С. 3–8.
21. Шупляк, В. И. Тенденции развития и нормативное регулирование дистанционной формы получения образования / В. И. Шупляк, Е. И. Дмитриев // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы XII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 26 мая 2022 г. / редкол.: Е. Н. Шнейдеров [и др.]. – Минск, 2022. – С. 22–23.
22. Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moodle.com/about/the-moodle-story/>. – Дата доступа: 25.07.2022.

Материал поступил в редколлегию 28.10.2022.

I. N. BOBKOVA,

Professor of the Department of Economics and Management,
Candidate of Economic Sciences, Professor
International University «MITSO»,
Minsk, Belarus

V. P. KUNTSEVICH,

Senior Lecturer, Department of Corporate Finance
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

A. V. LOBACH,

Postgraduate Student, Department of Vocational Training and Pedagogy
Belarusian National Technical University,
Minsk, Belarus

DISTANCE LEARNING: HISTORY AND PROSPECTS OF USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary

In the 21st century, education has become the main resource for the development of the economy and society. Global challenges and trends in the provision of services in the field of education constantly require

the improvement of educational systems, forms and methods of education. In the Republic of Belarus, addenda to the Education Code came into force, providing for a wider use of distance learning. It is important to assess the prospects for the development of this form of education and its impact on the quality of educational services provided.

Keywords: distance learning, Education Code of the Republic of Belarus, stages of development of distance learning, distance learning system in the Republic of Belarus.

УДК 373

И. В. БРЕЗГУНОВА,

заведующий кафедрой современных методик и технологий образования,
кандидат педагогических наук, доцент

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

В статье проанализированы содержание, формы, методы обучения учебных программ повышения квалификации педагогических работников по вопросам формирования функциональной грамотности учащихся в области работы с информацией.

Ключевые слова: функциональная грамотность, информационно-коммуникационная компетентность, повышение квалификации.

Одной из областей проявления функциональной грамотности является работа с информацией (в том числе с цифровой) (далее – информационная функциональная грамотность, ИФГ). ИФГ учащихся может и должна развиваться не только на уроках информатики, но и в рамках изучения иных предметов в процессе работы с информацией, в том числе с цифровой. При этом данный процесс должен быть целенаправленным и управляемым со стороны педагогического работника. Для успешной работы по формированию ИФГ у учащихся педагог должен обладать соответствующими знаниями, умениями и навыками в области работы с информацией, а также осознавать дидактические возможности современных информационных технологий, уметь их применять в образовательной деятельности, проводить отбор для реализации целей обучения, в том числе для развития ИФГ, разрабатывать и реализовывать учебные задания, направленные на развитие ИФГ.

Актуальной задачей для учреждений дополнительного образования взрослых является разработка учебных программ повышения

квалификации или их отдельных модулей, цель которых состоит в развитии и совершенствовании компетенций в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенций) педагогических работников [6], а также компетенций по формированию у учащихся ИФГ.

Наличие ИКТ-компетенций у педагогов – необходимое условие для дальнейшей деятельности по формированию у учащихся ИФГ. В структуре ИКТ-компетенций педагогов [3] можно выделить базовый, профессиональный и специальный уровни. Базовая ИКТ-компетентность подразумевает владение ключевыми ИКТ-компетенциями, необходимыми специалистам практически всех отраслей. Профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность включает в себя знание дидактических возможностей технологий, программных продуктов, сетевых сервисов и платформ, а также умение использовать их в образовательном процессе как для разработки электронных образовательных ресурсов, так и для организации педагогического взаимодействия, совместной работы учащихся, развития их творческих способностей. Специальная педагогическая ИКТ-компетентность включает ИКТ-компетенции с учетом специфики преподаваемого предмета (например, знание математических пакетов для учителей математики или физики, умение работать с геоинформационными сервисами для учителей географии и пр.).

Каждый уровень ИКТ-компетентности включает технологический и коммуникативный компоненты. Технологический компонент предполагает наличие компетенций в области владения информационно-коммуникационными технологиями и знаниями основных принципов функционирования компьютерной техники. Коммуникативный компонент ИКТ-компетентности подразумевает наличие компетенций, необходимых для организации и реализации педагогического сетевого взаимодействия [2].

Содержание учебной программы повышения квалификации, а также используемые методы, виды учебных занятий, форма обучения могут быть диверсифицированы в зависимости от начального уровня знаний, умений, навыков слушателей, от их ИКТ-компетентности.

При реализации повышения квалификации возможно применение широкого круга методов обучения. Объяснительно-иллюстративные

методы можно применять для того, чтобы раскрыть понятие «функциональная грамотность», ее составляющих, уточнить компоненты ИФГ. Такие методы также можно использовать, например, для демонстрации возможностей современных информационных технологий с использованием мультимедийного интерактивного оборудования.

Практические методы, например, такие, как выполнение практических упражнений с использованием программных продуктов и/или сетевых сервисов, можно использовать для совершенствования практических навыков слушателей в области эффективного использования ИКТ. Исследовательская, поисковая деятельность слушателей [5] является необходимым компонентом повышения квалификации. Современные информационные технологии стремительно развиваются и так же стремительно устаревают. В таких условиях слушатели должны научиться (и научить своих учеников) не только работать с определенным набором программ и сервисов, но и искать подходящий цифровой инструментарий для реализации конкретной образовательной цели, сетевые информационные источники, вырабатывать критерии их оценки и анализа. Здесь уместны будут обмен педагогическим опытом, командная работа, мозговой штурм, деловые игры и другие активные методы обучения. Проблемный метод применим, например, при анализе предлагаемых преподавателем к рассмотрению информационных источников, программных средств, сетевых сервисов и совместной выработке критериев их оценки для использования в образовательной деятельности.

Стоит отметить, что те же методы по аналогии могут использовать педагоги в дальнейшем в работе с учащимися (с необходимой адаптацией соответственно возрасту учащихся).

Значительный вклад в формирование ИФГ может внести проектная деятельность, в процессе которой учащиеся могут самостоятельно получить (и научиться получать!) знания и навыки, необходимые для решения поставленной задачи, в том числе предполагающие использование межпредметных связей. При этом учащиеся приобретают такие группы умений, как исследовательские; умение взаимодействовать и организовывать совместную работу; оценочные; информационные; презентационные; рефлексивные. Метод

проектов отличается высокой степенью самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности; развитием социальных навыков учащихся в процессе групповых взаимодействий; приобретением опыта исследовательско-творческой деятельности; межпредметной интеграцией знаний, умений и навыков [4].

Работа с проектом учит находить связи, ранжировать, структурировать информацию, выделять основную идею. Учащиеся видят результат и практическую значимость своей работы. Таким образом, проектная деятельность создает условия для формирования ИФГ. Проектная деятельность подразумевает самостоятельную совместную деятельность учащихся. Педагог при этом должен знать суть этой деятельности, ее этапы, требования к процессу и результату выполнения, уметь содействовать, направлять учащихся. Поэтому вопросы, связанные с проектной деятельностью, также могут быть включены в рассматриваемую учебную программу повышения квалификации.

Для реализации учебной программы повышения квалификации может быть выбрана дистанционная форма обучения, которая является одной из наиболее перспективных и обоснованных, поскольку позволяет снизить финансовые затраты на повышение квалификации, обеспечивает непрерывность, гибкость графика мероприятий в рамках повышения квалификации, дает возможность работать с широкой аудиторией, создает необходимые условия для проведения входного, промежуточного и итогового контроля знаний обучающихся. Дистанционная форма обучения позволяет каждому слушателю выработать индивидуальную образовательную траекторию, реализовать принцип индивидуализации обучения. Слушатели дистанционного повышения квалификации могут корректировать цели обучения, исходя из своих профессиональных предпочтений и имеющегося опыта, а также варьировать время и темп обучения.

В современных условиях дистанционная форма обучения реализуется с использованием ИКТ. В случае, когда речь идет о развитии функциональной грамотности в области работы с информацией, использование ИКТ как никогда оправданно и целесообразно, поскольку средство обучения одновременно является и предметом изучения. Кроме того, значительная часть учебной программы при

дистанционной форме повышения квалификации реализуется в виде самостоятельной работы с использованием ИКТ, что также развивает навыки работы с информацией, которые далее педагоги могут транслировать своим учащимся.

Поиск и анализ дополнительных информационных источников – важнейшее условие для формирования ИФГ, поэтому в процессе дистанционного повышения квалификации может быть смоделирована ситуация, когда слушатели должны самостоятельно найти информацию для решения поставленной преподавателем задачи. Найденную информацию слушатели могут разместить в дистанционном курсе и обсудить с коллегами ее релевантность, достоверность, актуальность.

Самостоятельная работа в процессе повышения квалификации может быть не только индивидуальной, но и совместной. Реализация деятельностного подхода в повышении квалификации в дистанционной форме предполагает организацию активного удаленного сетевого взаимодействия. К преимуществам сетевого взаимодействия можно отнести дополнительную возможность развития ключевых ИКТ-компетенций всех участников взаимодействия, высокую степень инновационности, широкий круг участников с возможностью взаимодействия приглашенных лиц, являющихся экспертами в изучаемом вопросе.

Такое взаимодействие может осуществляться в синхронном режиме, то есть в режиме реального времени (например, в чате, видеоконференции). Это более всего напоминает привычный процесс очного обучения, позволяет организовывать актуальные дискуссии, оперативно реагировать на познавательные запросы аудитории, делает процесс обучения более личностным, усиливает эмоциональную составляющую. Если ведется запись на локальное компьютерное устройство, то появляется возможность последующего многократного просмотра сетевого мероприятия.

Также возможно организовать асинхронное педагогическое взаимодействие в дистанционном повышении квалификации, когда коммуникация происходит в режиме отложенного времени. Это зачастую более удобно с организационной точки зрения, так как означает свободный выбор времени взаимодействия для всех слушателей повышения квалификации. Наиболее распространенное и при-

вычное средство для асинхронного общения в вербальной письменной форме – форум. Средством асинхронного взаимодействия «вне» дистанционного учебного курса могут служить социальные сети – сервисы веб 2.0, позволяющие создавать индивидуальные профили с личной информацией, которая может быть открыта или ограничена для всеобщего доступа. В социальных сетях возможно создание групп и/или сообществ с открытым доступом или доступом по приглашению. Таким образом, социальные сети являются доступным инструментом взаимодействия с возможностью выбора аудитории – от отдельных пользователей до всех, кто желает принять участие в обмене информацией. Также для обмена сообщениями могут быть использованы мессенджеры. Во многих популярных мессенджерах есть возможность создать группу, пригласив туда участников.

Преимущества использования социальных сетей, мессенджеров заключаются в простоте работы и коммуникации в них, возможности организации группового взаимодействия. Эти сервисы являются привычной и комфортной средой для учащихся [0]. С нашей точки зрения, осознанная работа в таких средствах коммуникации также является компонентом ИФГ. Педагоги должны уметь пользоваться социальными сетями и мессенджерами и осознавать проблемы использования таких средств коммуникации в образовательном процессе: необходимость модерации, поскольку при открытой подписке могут возникнуть проблемы с идентификацией пользователей и содержанием сообщений (комментариев); необходимость критической оценки информации, публикуемой участниками сообществ. Частично такую оценку проводят другие участники, комментируя достоверность, актуальность, значимость информации. Тем не менее в виртуальном сообществе образовательного назначения желательно присутствие экспертов, которые могут сделать профессиональный вывод о качестве размещаемых сообщений. Безусловно, использование сетевых средств коммуникации предполагает соблюдение правил сетевого этикета и знание основ безопасной работы в сети Интернет. Полученный опыт слушатели повышения квалификации смогут использовать в работе с учащимися.

Дополнительным инструментом для организации удаленного группового взаимодействия могут служить облачные сервисы,

предоставляющие возможности совместной работы с текстовыми документами, электронными таблицами, презентациями, интерактивными упражнениями, рабочими листами, графическими досками, ментальными картами, опросами. Отбор используемых сервисов может проходить совместно со слушателями, поскольку умение оценить эффективность использования того или иного сервиса в конкретных условиях также является составной частью ИФГ.

Заметим, что участие в сетевой коммуникации также значительно развивает «мягкие» компетенции», или компетенции 4К: креативность, критическое мышление, коммуникативность, кооперацию.

Тематика удаленных учебных мероприятий может включать обсуждение различных аспектов ИФГ, совместную разработку практических заданий для учащихся по тому или иному предмету, направленных на формирование ИФГ, обмен опытом по организации проектной деятельности и мнениями о том, как при этом развивается ИФГ, дискуссию об особенностях организации самостоятельной работы учащихся для формирования ИФГ. Современные средства организации видеоконференций позволяют организовывать сетевое взаимодействие всех участников повышения квалификации или временно или постоянно работать в малых группах,

Формой итоговой аттестации слушателей может стать защита выпускной работы, посвященной вопросам развития ИФГ у учащихся. Здесь каждый слушатель может изложить свое видение проблемы, предложить, например, задания по своему учебному предмету, одновременно формирующие ИФГ, обозначить этапы урока, на которых эти задания будут применяться. Другой вариант – план проекта, в рамках которого, помимо достижения непосредственной цели проекта, происходит формирование ИФГ. Защита может проходить в формате видеоконференции, что позволит участникам не только провести выступление, но и сопроводить его мультимедийной презентацией и демонстрацией примеров.

В числе учебных программ повышения квалификации педагогических работников ГУО «Академия последипломного образования» есть ряд программ, направленных на совершенствование ИКТ-компетентности педагогических работников, например: «Облачные сервисы и электронные ресурсы в педагогической практике»,

«Использование технологий визуализации информации в образовательном процессе», «Педагогическая компетентность в условиях цифровизации общества», «Развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий на уроках и во внеурочной деятельности», «Организация эффективного дистанционного взаимодействия субъектов образовательного процесса». Разработан и планируется к реализации в 2023 году проект учебной программы повышения квалификации «Формирование информационной функциональной грамотности обучающихся», включающий следующие основные разделы: «Функциональная грамотность в области работы с информацией»; «Методы и средства формирования функциональной грамотности в области работы с информацией»; «Презентация опыта формирования функциональной грамотности в области работы с информацией».

Для успешного формирования ИФГ у учащихся педагогический работник должен обладать соответствующими компетенциями, которые необходимо совершенствовать в процессе повышения квалификации. Содержание соответствующей учебной программы повышения квалификации должно включать в себя как разделы, связанные с ИКТ-компетенциями, так и разделы, касающиеся развития ИФГ у учащихся.

В процессе повышения квалификации предполагается широкое использование активных методов обучения. Предпочтительной формой обучения является дистанционная, поскольку предполагает в большей части самостоятельную работу с использованием ИКТ.

Для успешной реализации учебной программы повышения квалификации необходимы следующие условия:

- разработка дистанционного курса с ресурсами для изучения и элементами для активной деятельности;
- актуализация проблемы у слушателей;
- обеспечение сетевого взаимодействия участников повышения квалификации;
- стимулирование активной деятельности слушателей;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории;
- планирование видимого практического результата повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, О. М., Использование социальных сетей в образовательном процессе / О. М. Абрамова, О. А. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 9 (113). – С. 1055–1057.
2. Брезгунова, И. В. ИКТ-компетентность современного педагога: коммуникативный компонент [Электронный ресурс] / И. В. Брезгунова // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 5 нояб. 2020 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2020. – С. 113–117.
3. Брезгунова, И. В. Уровни и структура ИКТ-компетентности педагогических кадров учреждений высшего образования для целей электронного обучения / И. В. Брезгунова, В. А. Гайсенюк, С. И. Максимов // Высшая школа. – 2020. – № 4. – С. 19–21.
4. Диденко, С. Ю. Характеристика проектной деятельности учащихся начальных классов [Электронный ресурс] / С. Ю. Диденко, Т. В. Загоруйко, Е. Е. Лактионова, Е. И. Черепанская // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, дек. 2017 г.). – СПб. : Свое издательство, 2017. – С. 119–121. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13227>. – Дата доступа: 01.09.2022.
5. Рытов, А. И. Концептуальные подходы к повышению квалификации педагогических работников в условиях инновационных преобразований [Электронный ресурс] / А. И. Рытов // Новые технологии. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-podhody-k-povysheniyu-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-usloviyah-innovatsionnyh-preobrazovaniy>. – Дата доступа: 01.09.2022.
6. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf>. – Дата доступа: 01.09.2022.

Материал поступил в редколлегию 14.10.2022.

I. V. BREZGUNOVA,

Head of the Department of Modern Methods and Technologies of Education,
Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CONCEPTUAL BASIS OF ADVANCED TRAINING
OF PEDAGOGICAL WORKERS ON THE FORMATION
OF FUNCTIONAL LITERACY OF PUPILS IN THE FIELD
OF WORKING WITH INFORMATION

Summary

The content, forms, teaching methods of curricula for advanced training of teachers on the formation of functional literacy of pupils in the field of working with information was analyzed.

Keywords: functional literacy, ICT-competence, advanced training.

УДК 370.182.6

Е. Г. БУДРИК,

аспірант 3 курса кафедры педагогікі і сацыяльнай работы

Учреждение образования

«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

г. Гродно, Беларусь

«НОВЫЕ» МОДЕЛИ ОТЦОВСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются «новые» модели отцовства в современном развивающемся обществе: ответственное отцовство, вовлеченное отцовство и продуктивное отцовство. Автор статьи раскрывает ключевые характеристики каждого из данных типов «новых» отцов.

Ключевые слова: отцовство, модель поведения, модель отцовства, «новое» отцовство, ответственное отцовство, продуктивное отцовство, вовлеченное отцовство.

В трансформирующемся обществе происходят значимые изменения не только в общественной жизни, но и в частной жизни людей. Особенно это касается поведения в сфере супружеских и детско-родительских отношений, в том числе и в отношениях отцовства. Трансформации семьи свидетельствуют об отходе от традиционной ее модели, от традиционных представлений об отцовстве. На смену традиционному отцовству приходят другие формы и новые модели отцовства. Изменения в сфере гендерных отношений, происходящие в последние десятилетия, способствуют формированию модели новой маскулинности. Так, И. С. Кон подчеркивает, что ««настоящий мужчина» сегодня – не только «силовик», но и ученый, инженер, художник, поэт-лирик и просто ласковый отец, а разные виды деятельности предполагают неодинаковые психологические свойства» [4, с. 14].

В научных публикациях Т. А. Гурко [2], С. В. Захарова [3], Н. К. Радиной [7], Д. А. Смирнова [8] констатируются следующие, на наш взгляд, негативные, изменения в сфере брачно-семейных отношений:

а) молодые люди в подавляющем большинстве начинают семейную жизнь с совместного проживания, а не с регистрации брака;

б) незарегистрированный («гражданский») и зарегистрированный (официальный) брак распространены практически в одинаковой степени;

в) существует тенденция роста разводов. Данные, представленные национальным статистическим комитетом Республики Беларусь, подтверждают данную тенденцию: в 2020 году на 50380 браков пришлось 35140 разводов, 2021 году на 59650 браков пришлось 34390 разводов [6];

г) рождение детей вне брака;

д) увеличение числа семей, ориентированных на сознательную бездетность.

По данным переписи населения Республики Беларусь за 2019 год средний размер семьи в целом по республике составил 3,0 человека: отец, мать и один ребенок. На долю таких семей приходилось 49 % от их общего числа [6].

В гендерных зарубежных исследованиях отмечен переход от изучения традиционного отцовства к разностороннему анализу места и роли отца. В рамках гендерного подхода и конструктивистской парадигмы отцовство рассматривается как социальный конструкт, связанный с доминирующей позицией в сфере гендерных отношений. Согласно этому подходу, существует множество типов отцовства [15].

На основании анализа отечественных (Т. А. Гурко [1, 2], С. В. Захаров [3], Н. К. Радина [7], Д. А. Смирнов [8], И. Н. Тартаковской [9] и др.) и зарубежных (М. Киммель [5], М. Е. Lamb [13], J. H. Pleck [16] и др.) работ, посвященных изучению феномена отцовства, можно выделить следующие новые типы отцовского поведения:

1. Ответственное отцовство. Отец данного типа активно включен в процесс ухода за детьми и их воспитания, однако вклад таких отцов в развитие детей меньше, чем вклад матерей. Основными показателями такого отцовства являются: эмоциональная близость с детьми; вовлеченность в непосредственный уход, общение и игры с ребенком; забота о детях; ответственность за их физическое и личностное развитие. Часть мужчин, принадлежащих к успешным и активным социальным слоям, достигнув определенного уровня материального достатка и духовного развития, начинает менять свое недостаточно ответственное отношение к семейной жизни и проявлять активный интерес к воспитанию детей [9]. Они стремятся стать

равноправными участниками процесса подготовки к рождению ребенка – во многом нового аспекта семейных отношений и поведения будущих отцов. Все чаще будущим отцам становится важно и интересно находиться в «информационном пространстве» процесса беременности. Они помогают женам готовиться к родам, присутствуют при рождении детей, что, по мнению специалистов, формирует их эмоциональную связь с детьми, осуществляют повседневный уход за маленькими детьми [1]. Тем не менее отцы данного типа не готовы отложить свои профессиональные дела и остаться дома на время болезни ребенка, оформив больничный лист; они также не проявляют готовности добровольно прерывать свой карьерный рост, чтобы какое-то время вместо матери осуществлять уход за маленьким ребенком. Но в случае потери работы ответственные отцы могут принять решение о перераспределении домашних обязанностей. Они занимаются детьми и домашним хозяйством, временно передав функцию зарабатывания денег жене. В случае развода такие отцы не прерывают контакты с детьми и сохраняют с ними психологическую связь.

2. «Новый отец» как развивающийся тип мужчины, который не только берет на себя ответственность за свою семью, но и делит наравне с супругой и домашние обязанности, и обязанности по уходу за детьми, их развитием и воспитанием. «Новый отец» – это тип поведения, наименее распространенный по сравнению с предыдущей моделью, он в большей мере характерен для западной, чем для отечественной культуры [12, 14, 15, 17]. Новому типу поведения отцов свойственны эмоциональная близость с детьми, вовлеченность в непосредственный уход, общение и игры с ребенком, проявление постоянной заботы о детях, ответственность за их физическое и личностное развитие.

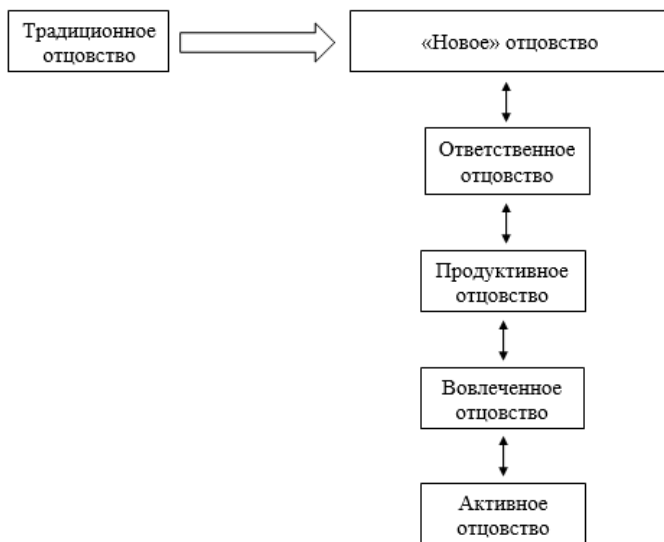
Для характеристики поведения отцов такого типа используется понятие «вовлеченное отцовство». При конкретизации второго понятия выделяются следующие аспекты: большее (в сравнении с другими типами отцовского поведения) количество времени, которое отец уделяет ребенку. Такие отцы проявляют больше заботы, участия и включенности в повседневные дела ребенка; больше внимания уделяют совместным играм и чтению; им свойственно обязательное выполнение поручений, связанных с удовлетворением потребностей ребенка; планирование дел ребенка в течение дня, недели; частые мысли о ребенке в течение дня; более ответственное отношение и др. [15].

3. Продуктивное отцовство понимается как включенность, эмоциональную вовлеченность отца в жизнь и развитие своего ребенка. Такой отец ведет себя чрезвычайно ответственно по отношению к своему ребенку, не планирует рождение ребенка, потому что пока он не готов эмоционально и материально поддерживать ребенка; устанавливает свое юридическое отцовство, когда ребенок рождается вне брака; активно разделяет с матерью эмоциональные и физические заботы о ребенке, начиная с беременности; активно разделяет с матерью заботы о финансовой поддержке ребенка, начиная с беременности (W. Doherty, J. Levine, E. Pitt) [11].

Меры социальной политики, ориентированные на «активизацию» отцовства, активное конструирование образа «нового» – любящего, заботливого отца – способствовали бы увеличению участия мужчин в новых для них сферах родительского поведения [10].

Реализация практик по развитию и формированию «новых» моделей отцовства распространена в основном в западной культуре. Исследователи за рубежом немного раньше отечественных обратили внимание на кризисное состояние отцовства и начали искать пути выхода из него.

Так, развитие и формирование «новых» моделей отцовства можно представить следующим образом (см. рис.).



Формирование «новых» моделей отцовства

Таким образом, отличительной особенностью поведенческих практик «новых» моделей отцов является реализация принципа эгалитарности во всех аспектах родительской роли. В рамках модели «нового» отцовства отцы проявляют заботу о детях, устанавливают с ними доверительные и дружеские отношения, находятся в постоянном контакте, чтобы понимать проблемы и интересы ребенка и быть объективным, но доброжелательным в оценках поступков детей. «Новые» отцы осуществляют постоянный контакт со своими детьми, они включены в их дела и проблемы, проводят с детьми много времени, играют с ними и помогают в учебе. Эти отцы готовы снизить свои карьерные амбиции и притязания, чтобы сократить профессиональные нагрузки и больше времени уделять детям. «Новое отцовство» становится для мужчин одним из путей эмансипации, освобождения от зачастую навязанных социальных ролей. К тому же оно позволяет и внутренне изменить себя, преодолевая внешние барьеры социальных стереотипов [9]. Принятие новой модели маскулинности дает возможность более продуктивно решать вопросы влияния на детей, лучше справляться с кризисными проявлениями в структуре мужской идентичности и способствует личностной самореализации мужчин. Однако «новые» модели отцовства в современном белорусском обществе составляют абсолютное меньшинство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурко, Т. А. Брак и родительство в России / Т. А. Гурко. – М. : Ин-т социологии РАН, 2008. – 325 с.
2. Гурко, Т. А. Трансформация института родительства в постсоветской России : автореф. ... дис. д-ра соц. наук / Т. А. Гурко. – М., 2008. – 35 с.
3. Захаров, С. В. Трансформация брачно-партнерских отношений в России: «Золотой век» традиционного брака близится к закату? / С. В. Захаров // Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе. Вып. 1. Науч. ред. Т. М. Малева, О. В. Синявская. – М. : НИСП, 2007. – С. 9–34.
4. Кон, И. С. Гегемонная маскулинность как фактор мужского (не)здоровья / И. С. Кон // Социология: Теория, методы, маркетинг. – 2008. – № 4. – С. 5–16.

5. Киммель, М. Гендерное общество / М. Киммель [пер. с англ. О. А. Оберемко, И. Н. Тартаковской]. – М. : РОССПЭН, 2006. – 458 [2] с.
6. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. Демографическая и социальная статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/>. – Дата доступа: 22.02.2022.
7. Радина, Н. К. Гендерная психология : практикум. 2-е изд., под ред. И. С. Клециной / Н. К. Радина. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.
8. Смирнов, Д. А. Современный российский мужчина в семье и о семье: Стиль «молодого отца» в массовом сознании и поведении россиян / Д. А. Смирнов // Конструирование маскулинности на Западе и в России : Межвуз. сб. науч.-метод. матер. – Иваново, Изд-во «Ивановский гос. ун-т». – 2006. – С. 58–79.
9. Тартаковская, И. Н. Гендерная социология / И. Н. Тартаковская. – М. : Вариант, 2005. – 368 с.
10. Brannon, R. C. No «Sissy Staff»: The Stigma of Anything Vaguely Feminine / Ed. by D. David, R. Brannon. Reading, Mass.: Addison-Wesley. – 1976. – P. 5–26.
11. Doherty, W. J. Responsible fathering: An overview and conceptual framework / E.W. Kouneski and M.F Erickson // Journal of Marriage and the Family, vol. 60. – 1998.
12. Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives / Ed. by C. S. Tamis-LeMonda and N. Cabrera. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – 672 p.
13. Lamb, M. E. Fathers and child development: An introductory overview / M. E. Lamb // The Role of the Father in Child Development. 3rd /ed. by M. E. Lamb. – New York Wiley & Sons Canada, Ltd., 1997. – P. 1–18.
14. Palkovitz, R. Good Fathering Involved Fathering and Child Development: Advancing Our Understanding of Good Fathering // Handbook of father involvement: multidisciplinary perspectives / Ed. by C. S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – P. 119–140.
15. Palkovitz, R. Involved fathering and men’s adult development: provisional balances / R. Palkovits. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. – 308 p.
16. Pleck, J. H. Paternal involvement: Levels, sources and consequences// The Role of the Father in Child Development. 3rd /Ed. by M.E. Lamb. – New York, 1997. – P. 66–103.

-
17. Wall, G. How Involved is Involved Fathering? G. Wall, S. Arnold // An Exploration of the Contemporary Culture of Fatherhood // Ibid. – 2007. – Vol. 21. – N. 4. – P. 508–527.

Материал поступил в редколлегию 15.06.2022.

E. G. BUDRIK,
3rd year Postgraduate Student
of the Department of Pedagogy and Social Work
Education Institution «Grodno State University named after Yanka Kupala»,
Grodno, Belarus

«NEW» MODELS OF FATHERHOOD IN THE MODERN SOCIETY

Summary

The article states the formation of «new» models of fatherhood in the modern developing society: responsible fatherhood, involved fatherhood and productive fatherhood. The author of the article reveals the key characteristics of each of these types of «new» fathers.

Keywords: fatherhood, behavior model, fatherhood model, «new» fatherhood, responsible fatherhood, productive fatherhood, involved fatherhood.

УДК 372.881.1

Е. В. БЭКМАН,

доцент кафедры педагогики и социальной работы,
кандидат педагогических наук

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

В статье рассматриваются основные направления формирования навыка аудирования студентов-иностранцев в условиях современного высшего образования. Определены особенности формирования навыка аудирования при помощи эвристического диалога. Приведены примеры основных типов эвристических заданий, помогающих в формировании распознавания устной речи на слух студентами-иностранцами. Автор статьи доказывает, что эффективность формирования навыков аудирования при помощи эвристических (творческих) заданий существенным образом повышается, развивается самостоятельность и творческий потенциал студентов.

Ключевые слова: эвристический диалог, модельная триада вопросов, коммуникативная компетенция, навыки аудирования, студенты, русский язык как иностранный.

Хорошо известно, что речь рассматривается как одно из важнейших средств общения. Общение может осуществляться устно и письменно. Устная речь является средством осуществления двух видов деятельности – говорение и аудирование, так как использование устной речи для общения подразумевает ее порождение и понимание. Механизмы говорения и аудирования между собой тесно связаны, а иногда и совпадают. Обучение аудированию невозможно без говорения, говорение невозможно без аудирования.

Умение слушать является залогом успеха в изучении любого иностранного языка, так как формирование понимания речи на слух должно протекать в естественных условиях звучащей речи. Аудирование, используемое в качестве средства обучения, стимулирует учебную коммуникативную деятельность студентов, обеспечивает управление процессом обучения, поскольку все время налицо

обратная связь, что создает благоприятные условия для овладения иностранным языком. Повышение эффективности обучения аудированию оказывает положительное воздействие на результативность обучения иностранному языку в целом [1, с. 56].

Аудирование – сложный для формирования навык. Это связано с тем, что восприятие и понимание звучащей речи являются весьма сложной психической деятельностью. Пропускная способность звукового канала значительно меньше зрительного, слуховая память у большинства людей развита хуже зрительной, а слуховая рецепция однократна и неповторима [2].

Как отмечает Н. С. Новолодская, основными группами навыков аудирования являются навыки:

- подсознательного распознавания грамматических форм речи (грамматические навыки аудирования);
- непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования);
- подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи [2].

Положительный эффект, получаемый при использовании формирования коммуникативной компетенции, можно увидеть по результатам нашего педагогического эксперимента, проходившего на базе восьми факультетов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы со студентами-иностранцами 2–4 курсов и 1–3 курсов Гродненского государственного медицинского университета в процессе изучения дисциплины «Русский язык как иностранный». Численность студентов контрольных и экспериментальных групп составила 96 и 98 человек соответственно [3, с. 29].

В ходе эксперимента было доказано, что экспериментальная группа повысила свой уровень владения всеми пятью навыками. По всем пяти направлениям нами были достигнуты статистически значимые результаты (не менее 10 %). Наиболее высокими оказались результаты по двум направлениям: уровень владения навыками аудирования и понимания услышанного в экспериментальной группе увеличился на 18,78 %, уровень владения навыками говорения на 16,28 %.

На наш взгляд, распознавание устной речи, или навыки аудирования, является одной из самых важных составляющих комму-

никативной компетенции, т. к. именно понимание иноязычной речи на слух обеспечивает успех в коммуникации на неродном языке. Успех в формировании навыка аудирования был достигнут именно благодаря использованию модельной триады вопросов в эвристическом диалоге – «Что? Как? Почему?», использованных в соотношении с основными группами навыков аудирования. Данная триада вопросов обуславливает этапы учебного процесса. При работе по предмету «Русский язык как иностранный» данные модельные группы соотносятся с этапами формирования навыков аудирования и уровнями владения русским языком как иностранным. Построение системы соответствует методологии эвристического обучения. Этапы изучения русского языка и перехода от одного этапа формирования навыков восприятия звучащей речи к другому определяются триадой, заключенной в сущности эвристического диалога.

Модельная группа вопросов «Что?» – это этап формирования навыков подсознательного распознавания грамматических форм речи (грамматические навыки аудирования). Модельная группа вопросов «Что?» предполагает, что студент познает исследуемую область реальности и описывает свойства объекта [4, с. 11]. В ходе работы на этапе «Что?» студенты-иностранцы начинают изучать русский язык, т. е. усваивают, как указано в типовой программе по русскому языку как иностранному, тематические, ситуативные, коммуникативно-речевые и языковые разделы, входящие в состав программы обучения, которая регламентирует основное содержание уровня пороговой коммуникативной достаточности. Овладение языковым, речевым и коммуникативным материалом в пределах данного уровня владения русским языком как иностранным сигнализирует о достижении иностранными учащимися базового стартового уровня, который необходим для продолжения обучения в системе высших учебных заведений Республики Беларусь по избранной специальности [5].

Задания группы «Что?» направлены на прогнозирование содержания текста и снятие фонетических и лексико-грамматических трудностей. Здесь вводятся и закрепляются новые слова (в любой теме можно найти достаточное количество сложной лексики), анализируются различия в звучании используемых в тексте высказываний, осуществляется проверка ранее изученного фонетического

материала, акцентируется внимание на грамматических структурах. Особое внимание отводится заданиям на постановку вопросов и на восприятие вопросной интонации на слух. Следует отметить, что данный этап завершается созданием студентами-иностранцами первичного образовательного продукта, например, в виде заданных студентами вопросов и прослушанных диалогов.

Примером вышеуказанного типа задания может быть «Задание-интервью» [6]: *К созданию интернета человечество шло долгие годы, изобретая новые средства связи: появление телеграфа (1836); первого атлантического кабеля для связи между континентами (1858); телефона (1876). Кто был основателем интернета? Запишите не менее пяти вопросов для интервью с создателями сети Интернет, которые Вы могли бы задать при личной беседе. Проговорите эти вопросы своим одноклассникам. Подумайте, какие вопросы создатель интернета мог бы задать Вам.*

Кроме того, на первом этапе мы предлагаем использовать следующие виды заданий: «Задание-диалог», задания на целеполагание и планирование работы, задания по работе с синонимами и антонимами, задания на понимание новых слов и словосочетаний из текста. Выполнение всех заданий предполагает аудиальную составляющую, когда студенты прослушивают образцы звучащей речи. Пример «Задания-диалога» [6]: *Вы уже записали 5 вопросов, которые могли бы задать при личной беседе с создателями интернета, и подумали, какие вопросы могли быть заданы Вам. Сформулируйте предполагаемые ответы на эти вопросы, выслушайте ответы своих одноклассников. Составьте диалог и запишите его. Укажите значимые лично для Вас части этого диалога.*

Модельная группа вопросов «Как?», или этап формирования навыков непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования). Здесь студенты сравнивают свой собственный образовательный продукт с уже существующим эталоном в этой области и находят связи между выделенными свойствами. Культурно-исторический аналог – это основы изучаемых наук, искусств, традиций, технологий, которые отразились в различных образовательных областях, а также понятия, законы, принципы, которые считаются фундаментальными достижениями человечества [4, с. 13]. При работе на этапе «Как?» студенты-иностранцы овладевают русским языком в рамках уровня коммуни-

кативной насыщенности и профессиональной достаточности. В соответствии с программой этот уровень означает, что студент-иностранец овладевает «языковым, речевым и коммуникативным материалом модуля общего владения русским языком как иностранным и модулем профессионального владения языком, что свидетельствует о достаточно грамотном и умелом пользовании русским языком, максимально приближающемся к уровню среднего носителя языка» [5]. В этом студентам помогает работа по аудио- и видеотекстам, представляющим определенные темы типовой программы. Формирование лексических навыков аудирования неразрывно связано с активной учебной деятельностью студентов по работе с текстом. Студенты слушают различные виды текстов, активно работают над его анализом, различными видами пересказов (особое внимание уделяется творческому пересказу и прослушиванию пересказов других студентов в группе). Целесообразно также использовать вопросно-ответную систему, восприятие текста при ролевом воспроизведении (особенно диалогов). Задания данной группы нацелены на развитие навыков репродуктивных и репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности. Все эти виды деятельности предусматривают активную работу со словарями. Выполнение не только репродуктивных, но и продуктивных заданий доказывает сформированность лексических навыков аудирования.

Модельная группа вопросов «Почему?», или этап формирования навыков подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи. Эта модельная группа вопросов означает переход на творческий уровень переработки своего собственного образовательного продукта после изучения эталона в данной образовательной области. Происходит установление и объяснение закономерностей. В итоге студент получает «обобщенный образовательный продукт». Студент не только формирует личностные знания, которые становятся глубже и шире, но и приобретает более качественный опыт и способности [4, с. 13.]. Переход к дальнейшей работе означает переход к уровню полного, свободного и компетентного владения русским языком. Данный уровень предполагает, согласно типовой программе, свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. При достижении данного уровня обучаемый становится опытным пользователем языка [5]. Студенты достигают данного

уровня сформированности навыков подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи при помощи заданий, позволяющих развивать навыки продуктивной речевой деятельности путем создания как коллективных, так и собственных образовательных продуктов. Могут также использоваться задания для работы on-line (на форуме). Примером таких заданий могут быть задания типа «Веб-аудирование». Элемент «веб» обозначает, что задания такого типа должны быть выполнены на форуме. Отличительной особенностью работы над аудированием является самостоятельность ее выполнения. Студент-иностранец может прослушать текст в любое удобное для него время, и все задания после прослушивания выполняются on-line. В начале работы студенты-иностранцы выполняют задания в аудитории, а в качестве домашнего задания они размещают свои «образовательные продукты» в интернете и обсуждают их on-line с другими студентами.

Приведем примеры заданий с использованием «Веб-аудирования» [6].

1. *На сайте YouTube посмотрите видео «Фразеологизмы» [7] и запишите юмористическую историю с фразеологизмами, о которой говорилось в видео. Также на сайте YouTube посмотрите видео «Узнай фразеологизм» [8] и запишите все фразеологизмы, которые были упомянуты в этом видео. Сформулируйте вопросы, которые у вас возникли при просмотре, к: а) автору видео; б) самому себе. Опубликуйте их на форуме и обсудите в группе с другими студентами.*

2. *Посмотрите видео «Основные правила безопасного интернета» [9] и скажите, со всеми ли правилами вы согласны. Дополните этот список своими правилами. Сформулируйте вопросы, которые у вас возникли при просмотре, к: а) автору видео; б) самому себе. Опубликуйте их на форуме и обсудите в группе с другими студентами.*

На развитие навыков аудирования позитивно влияют и задания таких типов, как «Веб-обсуждение», «Веб-сочинение» и «Веб-исследование». При выполнении таких заданий задействованы все составляющие коммуникативной компетенции, но аудиальная сторона также весьма сильна, т. к. студенты постоянно обсуждают учебные продукты, полученные после выполнения задания, заслуши-

вают отзыв других студентов (не носителей языка) и комментарии преподавателя (носителя языка).

Пример задания «Веб-обсуждение» [6]: *Обсудите на форуме вопрос: «Можно ли обойтись без фразеологизмов?» Сопоставьте Ваше мнение с мнением других студентов. Что для Вас оказалось приемлемым, что нет? Найдите интересные фразеологизмы. Подготовьте сообщение: «Об этом фразеологизме хочется рассказать». Разместите его на форуме и обсудите в группе с другими студентами.* Помимо таких заданий студенты-иностранцы могут выполнять еще и «Веб-исследования» [6]: *Многие студенты-иностранцы пользуются словарями. Предположите, в процентном соотношении, сколько человек пользуется словарями в Вашей группе? На Вашем факультете? В Вашем общежитии? Нарисуйте диаграммы. Проведите исследование среди студентов Вашей группы на тему «Словари». Почему Вы пользуетесь словарями?*

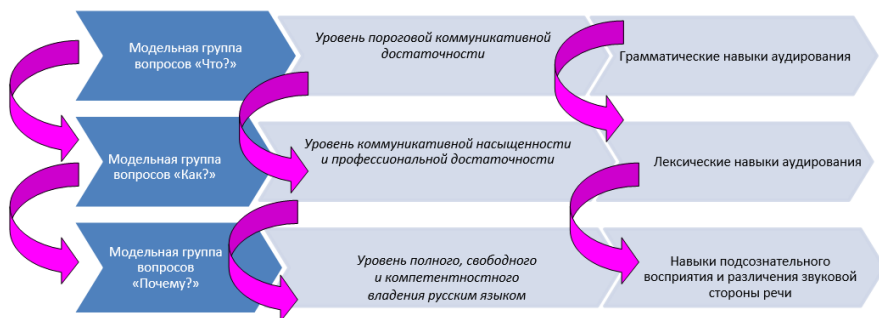
1. Придумайте название Вашего исследования.

2. Запишите вопросы для анкеты.

3. Заполните форму опроса на сервисе Google, разошлите своим знакомым ссылку на прохождение опроса. Инструкция находится по ссылке [10].

4. Нарисуйте диаграммы по результатам исследования.

Взаимосвязь модельных групп эвристического диалога, уровней изучения русского языка как иностранного и этапов формирования навыков аудирования представлена на рисунке.



Этапы формирования поликультурной личности

В заключении хочется отметить, что, как показывает практика, формирование навыков аудирования невозможно без прохождения определенных этапов. Формирование проходит всегда на основе развития грамматических навыков аудирования, так как у студента-иностранца вырабатываются вначале только навыки подсознательного распознавания элементарных грамматических форм речи. Впоследствии на базе грамматических навыков аудирования могут быть сформированы лексические навыки аудирования, которые предполагают непосредственное понимание слов и словосочетаний, т. е. студент-иностранец на данном этапе уже овладел структурой языка и определенным набором лексических, грамматических знаний и умений. При дальнейшем совершенствовании навыков аудирования формируются навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи, т. е. студент-иностранец уже относительно свободно владеет родным и иностранным языком. Для того чтобы перейти на уровень подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи, одного свободного владения языком недостаточно. Необходимо, чтобы личность приняла (интериоризировала) не только язык как определенную фонетическую структуру, но и культуру другого народа. Обучение на основе эвристического диалога в условиях современного белорусского высшего образования не только повышает эффективность овладения русским языком студентами-иностранцами, но и способствует освоению другой культуры, то есть формированию навыков аудирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генишер, Э. З. Обучение аудированию [Электронный ресурс] / Э. З. Генишер // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audirovaniyu>. – Дата доступа: 02.06.2022.
2. Новолодская, Н. С. Обучение иноязычному аудированию [Электронный ресурс] / Н. С. Новолодская // Вестн. Вост.-Сибир. ин-та МВД России. – 2016. – №3 (78). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoazychnomu-audirovaniyu>. – Дата доступа: 02.06.2022.

3. Бэкман, Е. В. Эвристический диалог как инновационная форма преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» (результаты формирующего эксперимента) / Е. В. Бэкман // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 63–66.
4. Король, А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.
5. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный: типовая учеб. программа для иностр. студ. нефилол. спец. высш. образования первой ступени / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск : Электронная книга БГУ, 2019. – 47 с.
6. Король, А. Д. Русский язык как иностранный. Практикум по развитию речи : учеб. пособие / А. Д. Король, Е. В. Бэкман, С. Я. Кострица. – Минск : РИВШ, 2017. – 190 с.
7. Фразеологизмы [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=NK1Q8PJC90k>. – Дата доступа: 12.06.2022.
8. Узнай фразеологизм [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=mCfxeDrBUOE>. – Дата доступа: 12.06.2022.
9. Правила безопасного интернета [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=tE31MBtByUw&list=PLLG6gOCh8U_OfC9ILJoZ6DX2dKoBQ8otw&index=11. – Дата доступа: 12.06.2022.
10. Как создать опрос в Google Form [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <https://youtu.be/SjKpLv0aTDo>. – Дата доступа: 12.06.2022.

Материал поступил в редколлегию 23.06.2022.

A. V. BEKMAN,

Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Social Work, PhD in Education

Education Institution

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

THE FORMATION OF THE LISTENING SKILL IN THE ASPECT
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF HEURISTIC
DIALOGUE

Summary

The article discusses the main directions of the foreign students' listening skills formation in the conditions of the modern higher education. The features of the listening skill formation with the heuristic dialogue help are determined. Examples of the main types of heuristic tasks that help in the recognition formation of the oral speech of foreign students are given. The author of the article proves that the effectiveness of the listening skills formation with the help of heuristic (creative) tasks significantly increases, students' independence and creative potential are developed.

Keywords: heuristic dialogue, model triad of questions, communicative competence, listening skills, students, Russian as a foreign language.

УДК 159.91

А. Н. ВИКТОРОВИЧ,

аспирант кафедры кадровой политики и психологии управления

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,

г. Минск, Беларусь

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕТЕКЦИИ СКРЫВАЕМОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье автор проводит анализ основных вех развития инструментальной детекции скрываемой информации. Описывает, как основанные на эмпирических наблюдениях знания психофизиологии реализовались в инструментальный метод детекции скрываемой информации, что позволило создать современный полиграф.

Ключевые слова: полиграф, детекция скрываемой информации, полиграфный опрос, опрос с использованием полиграфа.

С того момента, как люди начали объединяться в социальные группы, неотвратимо возникали конфликты между членами данных групп – появилась необходимость в установлении истины в спорных ситуациях. Верное разрешение конфликтных вопросов повышало шансы социума на выживаемость, способствовало профилактике возникновения проблемных ситуаций в будущем.

Одним из методов установления истины в древнем мире был избран логический анализ поведенческих реакций и эмоционального состояния лиц, проверяемых на причастность к какому-либо деянию. Так, сборник законов Древней Индии, составленный в V в. до н. э., обращает внимание судьи на необходимость подмечать такие признаки поведения свидетеля, по которым можно сделать вывод о лжесвидетельстве: «Те, которые... облизывают языком углы рта, лицо которых покрывается потом и меняется в цвете, которые отвечают... голосом, дрожащим и обрывающимся, ... и которые непроизвольно проявляют подобные изменения в деятельности духа, тела и голоса, те подозреваются в лживости жалобы или свидетельства» [3, с. 33].

Наблюдения за человеком при попытке солгать натолкнули древних исследователей на мысль, что во время лжи изменяются

физиологические процессы в организме человека. Так, известен метод детекции лжи, использовавшийся в Древнем Китае. В основе метода лежали наблюдения, что во время сильного волнения или страха у опрашиваемого прекращается слюноотделение. Для проверки правдивости показаний «...в рот подозреваемого вкладывали рисовую муку, и если через определенное время она оказывалась сухой, то он считался виновным» [1, с. 6].

В. А. Варламов в качестве примера влияния стрессовой ситуации на человека описывает обряды африканских племен, когда вождь племени совершал свой ритуальный танец вокруг подозреваемых, тщательно обнюхивая их. По интенсивности потоотделения «специалист» делал вывод: кто из подозреваемых виновен в совершении преступления [8].

Более жестокий способ дифференциации правды и лжи использовали в Древней Спарте. Спартанские юноши, прежде чем попасть в специальные школы, проходили отбор. Кандидата ставили над обрывом и спрашивали, боится ли он. Ответ всегда был отрицательный. Но правду или ложь сказал опрашиваемый, определяли по цвету лица. Если юноша был бледен – он лгал. Данная реакция, по мнению спартанцев, говорила о том, что юноша в бою не может быть бесстрашным, ловким и сообразительным, и его сбрасывали со скалы. Многолетние наблюдения помогли спартанцам сделать вывод: человек, бледнеющий от страха, не может быть хорошим воином [2].

Все описанные выше методы выявления скрываемой информации отражают интуитивное применение древними людьми внешних реакций подозреваемых лиц в качестве индикатора реагирования на эмоциональные стимулы при прохождении ими проверки по установлению истины. Сегодня нецелесообразно оценивать точность и достоверность данных методов, так как физиологические реакции могли быть вызваны не только страхом разоблачения и последующего наказания, но и страхом ложного обвинения. Однако эти примитивные методы были адекватны для уровня развития первобытного общества, решали поставленные задачи и были основаны на знаниях о механизме психофизиологических реакций на ситуационно значимые стимулы, что вполне соотносится с современным представлением о данном механизме.

Вопреки распространенному мнению, выявление лжи – очень сложная задача. Исследования (Vrij, 2008; Aamodt, Custer, 2006; Bond, DePaulo, 2006) явно показывают, что средняя оценка достоверности выявления лжи по внешним признакам равна 60 %. Несмотря на то, что это значение значительно превышает уровень шанса – 50 % [5], этого недостаточно для практического применения. Основными причинами низкой достоверности выявления лжи являются:

- 1) отсутствие мотивации узнать правду;
- 2) отличия в поведении людей, скрывающих информацию, и людей, говорящих правду, крайне ничтожны;
- 3) отсутствуют особые паттерны поведения лжецов;
- 4) у людей неправильное представление о том, как ведут себя лжецы [7].

Наиболее эффективным и достоверным способом выявления скрываемой информации является опрос с использованием полиграфа. Польский исследователь А. Лещинская утверждает: «Методы с использованием дополнительных устройств для измерения физиологических реакций, таких как полиграф... существенно повышают достоверность определения лжи» [6, с. 25].

Слова «полиграф» и «детектор лжи» часто используются как слова-синонимы. Термин «полиграф» происходит от латинских слов «*poly*» – много, множественный, «*graph*» – запись. Технически термин относится только как записывающее устройство, регистрирующее различные физиологические параметры. Современные полиграфы используют следующие каналы (датчики) регистрации физиологических процессов: датчики дыхания, датчик артериального давления, датчик тремора, датчики электрокожной активности, датчики плетизмограммы. Эти физиологические параметры коррелируют с рядом психологических процессов: внимание, стресс и эмоции [6]. Ученые единогласны во мнении, что не существует уникальной физиологической модели лжеца и, соответственно, ложь не может быть прямо выведена из записей полиграфа. Тем не менее ложь может быть косвенно установлена из записей полиграфа, когда они получены во время надлежащей техники опроса.

Толчком для развития инструментальной детекции скрываемой информации послужила работа итальянского физиолога Анджело

Моссо (1875 г.). В своих исследованиях он показал, что в зависимости от величины эмоционального напряжения меняется и ряд физиологических показателей. В работе А. Моссо использовал свои приборы: плетизмограф – показывал изменение кровенаполнения сосудов под влиянием психического напряжения, сфигмограф – фиксировал динамику пульса под влиянием умственной работы, тонометр – следил за колебаниями артериального давления при утомлении. При помощи специальных весов А. Моссо демонстрировал изменение в кровообращении, происходящие во сне и при умственном напряжении. А. Моссо установил, что давление крови в сосудах человека и частота его пульса меняются при изменении эмоционального состояния испытуемого.

Вдохновившись работами А. Моссо, другой итальянский ученый-психиатр Чезаре Ломброзо в 1895 году создал первый прибор для детекции скрываемой информации – гидросфигмограф, регистрирующий у человека изменение давления крови. В этом же году Ч. Ломброзо опубликовал книгу «Преступный человек», где впервые изложил положительные результаты использования гидросфигмографа в работе сыскной полиции. Прибор регистрировал изменения объема ладони, опущенной в емкость с водой, связанные с изменениями артериального давления человека при допросе преступников.

В 1902 году, участвуя в расследовании убийства, Ч. Ломброзо доказал, что подозреваемый невиновен в преступлении. Этот случай показателен тем, что явился первым применением инструментального психофизиологического метода установления истины в отношении подозреваемого лица, завершившимся оправдательным исходом. Невиновность подозреваемого в дальнейшем была подтверждена другими доказательствами при судебном разбирательстве [4, с. 55–56]. Тем самым было доказано, что контроль физиологических реакций человека может вести не только к выявлению скрываемой им информации, но, что не менее важно, способствовать установлению невиновности подозреваемого.

Большой вклад в развитие способов детекции скрываемой информации внес профессор Гарвардского университета Гуго Мюнстерберг. Определение достоверности свидетельских показаний – одна из основных областей его научных интересов. В своей

монографии 1908 года «На трибуне свидетелей» («On the witness stand») он отмечал, что происходят три физиологических изменения в случае высказывания человеком лжи. Во-первых, увеличивается кровяное давление и сердцебиение человека, во-вторых, наблюдаются изменения дыхания и, в-третьих, изменяется электрическое сопротивление кожи, которое Г. Мюнстерберг назвал кожно-гальванической реакцией. Заслуга Г. Мюнстерберга в том, что он обнаружил изменения сопротивляемости организма электричеству из-за работы потовых желез вследствие эмоционального возбуждения. Канал кожно-гальванической реакции (КГР) до сих пор является наиболее информативным индикатором эмоционального возбуждения.

В 1914 году профессор австрийского университета в Граце Витторио Бенусси, изучающий психофизиологию, опубликовал свое исследование, в котором приходит к выводу, что существует объективная связь между произнесенной ложью и продолжительностью вдоха и выдоха у человека. В качестве информативных показателей Бенусси использовал частоту и глубину дыхания, продолжительность вдоха и выдоха, а также задержку дыхания на вдохе и выдохе. Все эти изменения ученый фиксировал с помощью прибора – пневмографа.

Объединив возможности плетизмографа, тонометра и пневмографа, офицер американской полиции Джон Ларсен в 1921 году создал портативный прообраз современного полиграфа и внедрил его в практическую деятельность полиции. Данный прибор регистрировал на движущейся ленте с помощью перьевых самописцев изменения в пульсе, давлении крови и дыхании. Несмотря на всю прогрессивность для своего времени, прибор Дж. Ларсена был все еще далек от современных полиграфов.

Решающий вклад в развитие прикладной психофизиологии при выявлении скрываемой информации внес американский психолог Леонард Килер. Еще будучи учеником средней школы в семнадцатилетнем возрасте, он устроился на работу в качестве лаборанта фотолaborатории в управление департамента полиции Калифорнии, где познакомился с Дж. Ларсеном и стал его ассистентом. Л. Килер пытался усовершенствовать прибор Дж. Ларсена, а также предпринимал попытки сконструировать свой прибор. В 1926 году Л. Килер ввел канал регистрации электрического сопротивления

кожи, что значительно повысило точность результатов при проведении опроса. Он также дополнительно ввел канал регистрации тремора. Таким образом, Л. Килер использовал в своем приборе пять регистрируемых каналов, которые до сих пор используются в современном полиграфе.

Дальнейшее развитие полиграфа шло по пути повышения точности регистрируемых показателей и разработки новых методов тестирования.

Подводя итог вышеизложенному, важно подчеркнуть, что:

– человечеству с древнейших времен были известны методы и средства установления истины, которые были основаны на эмпирических наблюдениях и интуитивном знании одного из фундаментальных механизмов психофизиологии, в основе которого находится объективно существующий психофизиологический феномен взаимосвязи и взаимообусловленности эмоционально-волевой и физиологической сфер личности при воздействии на нее значимых раздражителей;

– в конце XIX в. были заложены теоретические, естественнонаучные и технические предпосылки по использованию инструментальных методов психологической диагностики в правоохранительной деятельности (К. Юнг, А. Моссо, Ч. Ломброзо);

– исследования, проводимые в конце XIX – начале XX в. Г. Мюнстербергом, В. Бенусси, В. Марстоном, Дж. Ларсенем, Л. Килером и другими, свидетельствуют о создании естественнонаучных, технических и методических основ по применению инструментальных психофизиологических методов в детекции скрываемой информации;

– на современном этапе полиграф применяют в правоохранительной деятельности большинство стран мира, что доказывает его практическую востребованность и надежность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варламов, В. А. Детектор лжи / В. А. Варламов. – 2-е изд. – М. : ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 352 с.
2. Варламов, В. А. Компьютерная детекция лжи / В. А. Варламов, Г. В. Варламов. – М. : Принт-центр, 2010. – 944 с.
3. Петрова, Е. А. Психологические детерминанты обвинительной установки и эффективность судопроизводства : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.06 / Е. А. Петрова. – М., 2003. – 180 л.

4. Холодный, Ю. И. Проблема использования испытаний на полиграфе: приглашение к дискуссии / Ю. И. Холодный, Ю. И. Савельев // Психол. журн. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 53–69.
5. Badania poligraficzne w Polsce / A. Cempura [et al.]. – Kraków : Krakow-skie T-wo Edukacyjne, 2014. – 309 s.
6. Leszczyńska, A. Użyteczność badań poligraficznych w terapii i kontroli osób skazanych za przestępstwa przeciwko wolności seksualnej / A. Leszczyńska // Seksuologia Pol. – 2013. – Т. 11, № 2. – S. 48–55.
7. Spendel, Z. Wybrane etyczne i metodologiczne aspekty opiniodawstwa sądowego jako praktyki eksperckiej psychologa / Z. Spendel // Psychologiczne i interdyscyplinarne problemy w opiniodawstwie sądowym w sprawach cywilnych / Uniw. Śląski ; red. J. M. Stanika. – Katowice, 2011. – S. 13–26.

Материал поступил в редколлегию 28.10.2022.

A. N. VIKTAROVICH,
Postgraduate Student of the Department of Personal Policy
and Psychology of Management
Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF INSTRUMENTAL DETECTION OF HIDDEN INFORMATION

Summary

The author analyzes the main milestones in the development of instrumental detection of hidden information. Describes the way in which the knowledge of psychophysiology based on empirical observation transformed to an instrumental method of detecting hidden information and create a modern polygraph.

Keywords: polygraph, detection of hidden information, polygraph survey, survey using a polygraph.

УДК 378.1

О. В. ВОЛКОВА,

доцент кафедры педагогики,
частных методик и менеджмента образования

Государственное учреждение дополнительного образования взрослых
«Витебский областной институт развития образования»,
г. Витебск, Беларусь

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье автор уделяет внимание аксиологическому аспекту развития образовательного пространства учреждения образования в условиях информационного общества, что особенно важно для современной Республики Беларусь. Исследование феномена образовательного пространства тесно связано с деструктивным воздействием инфосферы на общественное сознание, что сегодня во многом детерминирует аксиологическую рефлексию личности на фоне происходящих социально-политических трансформаций в геополитическом мире.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, идеологическая направленность образовательного пространства, сигма безопасности, информационное насилие, информационное противоборство.

В условиях общемировой нестабильности и глобальных кризисов эволюционное развитие образовательного пространства в Республике Беларусь имеет особую аксиологическую направленность с акцентом на духовно-нравственные ценности и государственную идеологию, которая позволяет обучающимся более успешно социализироваться «...в условиях информационно-психологической войны, развернутой в СМИ и социальных сетях» [1, с. 6].

В настоящее время в результате информационного противоборства, а также вследствие появления обновленного формата международных отношений и динамично меняющегося геополитического мира, наблюдается изменение образовательного пространства современного учреждения образования, влияющее на систему ценностей белорусского социума. Именно на фоне информационного противоборства, которое сегодня является неотъемлемой частью

инфосферы, требуется инициирование в приоритетном порядке не только профессиональных, практико-ориентированных знаний обучающихся, но также и духовно-нравственных ценностей, государственной идеологии, так как сегодня происходит «...беспредельная по содержанию и методам информационно-психологическая война» [2, с. 91].

Поясню, что в понимании феномена образовательного пространства необходимо учитывать, что связь духовно-нравственных ценностей, государственной идеологии с мировоззрением обучающихся и педагога обусловлена спецификой информационного противоборства в социальной реальности. И в этом случае, акцентируя внимание на аксиологической части многомерной экзистенции личности, важно учитывать, что инфосфера является основным «...ресурсом для трансляции... мировоззрений... в эпоху кардинальных перемен в образовании» [3, с. 3–4].

Определяющими характеристиками образовательного пространства современного учреждения образования становятся, во-первых, объективная трансформация социальной реальности и геополитические изменения полицивилизационного мира (продовольственный кризис, коронакризис, информационная и санкционная войны, агрессивная риторика политических элит евроатлантического альянса); во-вторых, доминирование дистанционной коммуникации вследствие пандемии, что снизило эффективность применения научно-ориентированных методик в преподавании гуманитарных дисциплин, которые иницируют аксиологические ориентиры, способствуя развитию образовательного пространства, одновременно обновляя по содержанию социальные институты, обеспечивающие информационную безопасность личности, общества и государства [4, с. 75]. Так, в условиях информационного противоборства и глобального коронакризиса необходимость усиления аксиологического аспекта в образовательном пространстве современного учреждения образования с применением информационно-образовательных технологий приобретает первостепенное значение. Следовательно, в приоритетном порядке педагогами должен иницироваться обществоведческо-правовой ресурс, чтобы минимизировать конфликтогенный потенциал в социуме и нацелить субъектов образовательных отношений на честный труд и созидание для белорусского общества.

И, в-третьих, современная тенденция деидеологизации общественных отношений в полицивилизационном мире, а также практикуемое в инфосфере евроатлантическим альянсом информационное насилие, кибератаки, как правило, влияют на духовно-нравственные ценности, а также детерминируют развитие образовательного пространства. И, видимо, современная полемика среди научно-педагогического сообщества относительно дефицита патриотизма, дискредитации духовно-нравственных ценностей не случайна в условиях информационного противоборства, когда идеология «...рассматривается не только как система ценностей, но и как система институтов, усиленных новыми технологиями коммуникаций...» [5, с. 16].

Трансформация образовательного пространства объективно связана с международными отношениями и глобальной пандемией, которые во многом определяют государственные образовательные стандарты, позволяющие на основе базовых компонентов акцентировать внимание на обществоведческо-образовательном потенциале и национальных интересах Республики Беларусь. И в этом случае важно нацелить педагогов на реализацию интеграционных курсов (по выбору) и учебных программ в обществоведческо-образовательном контексте, обеспечивающих синтез гуманитарного, инженерно-технического и государственно-правового знания, что как-то отошло на второй план в период дистанционного обучения [6, с. 78]. Определяющим условием при этом должна стать конгруэнтность междисциплинарной модели и аксиологического аспекта образовательного пространства современного учреждения образования, которое бы ориентировалось на государственную идеологию и духовно-нравственные ценности [7, с. 90]. И поэтому особое внимание в учреждениях образования Республики Беларусь уделяется идейно-воспитательной работе, которая направлена на актуализацию активной гражданской позиции, духовно-нравственных ценностей, отражающих сущность белорусской государственности.

Акцентуация на аксиологическом аспекте, составляющем фундамент социального развития белорусского общества, предполагает следующее: признание уникальности и своеобразия субъекта образовательных отношений; создание в белорусском обществе условий для развития обучающихся как субъектов культуры, собственного жизнетворчества, самоопределения, самоутверждения, саморазвития

и самореализации; оказание помощи обучающимся в развитии позитивных склонностей, своей уникальности и творческих способностей; социальная защита и охрана здоровья, достоинства, прав, социальной и природной среды обитания подрастающего поколения; приобщение субъектов образовательных отношений к духовно-нравственным ценностям и национальной культуре, а также создание в белорусском обществе атмосферы духовности; гуманизация межличностных отношений педагогов и обучающихся на принципах взаимоуважения, трудолюбия, сострадания, терпимости, взаимопомощи, доброты и милосердия.

Современные педагоги активно используют методы вовлечения обучающихся в учебно-воспитательный процесс для развития их сознания и самосознания, а также для стимулирования интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. При этом преобладают методы сотрудничества, создающие условия для субъектных отношений, позволяющие педагогу и обучающемуся быть партнерами в увлекательном процессе самосозидания (открытый диалог, свободный выбор, коллективный анализ и оценка, «мозговой штурм», самоанализ и самооценка, импровизация, игра). И эти методы позволяют создавать ту атмосферу сотворчества и сотрудничества, которая вовлекает обучающегося и педагога в благотворную созидательную деятельность по развитию своих личностных качеств в изменяющемся образовательном пространстве современного учреждения образования.

Образовательное пространство как результат синтеза научных знаний и государственной идеологии представляет собой базовый элемент реального сектора национальной экономики (интеллектуальная деятельность, создание научно-производственных объединений, отраслевые и межотраслевые научно-исследовательские лаборатории, институты, конструкторские бюро, кафедры, факультеты, заводы-университеты, педагогические объединения и сообщества), нацеленные на популяризацию достижений современной науки.

Авторская интерпретация проблемных вопросов, связанных с трансформацией образовательного пространства и аксиологическим аспектом, широко представлена в работах белорусских ученых (О. Г. Слука, Н. Е. Потапенко, В. А. Евстафьев, А. Н. Петрова,

О. В. Сурикова, Т. Ф. Пашкович, Н. Е. Романовская, С. Н. Соколова, Ж. Е. Завадская, Т. И. Метлицкая, Л. Г. Васильева и др.). В современной Республике Беларусь созданы благоприятные условия для реализации более эффективной педагогической деятельности, так как активно создаются научно-педагогические школы, технопарки, робототехнические лаборатории, педагогические мастерские, виртуальные научно-педагогические сообщества и т. д. Создание высокотехнологичного производства в эпоху бурного развития компьютерно-сетевых программ, внедрение в повседневную жизнь человека нанотехнологий, искусственного интеллекта, интенсивное применение современных научных изобретений, несомненно, изменяет образовательное пространство современного учреждения образования. И в этот сложный период, в котором информация и знания становятся главным продуктом производства, а создание, хранение, переработка и передача информации – одним из важнейших аспектов деятельности в экономической, политической, культурной сферах жизнедеятельности социума, особенно в новых реалиях, важно акцентировать внимание на аксиологическом аспекте формирования образовательного пространства.

В информационном обществе, как это ни парадоксально, наблюдается аксиологическая эклектика и ценностная перезагрузка общественных отношений, что влияет на образовательное пространство современного учреждения образования.

Именно в процессе глобализации, перехода большого потока информации в цифровую форму, актуализируются вопросы, связанные с «сигмой безопасности», которая представляет собой патриота, ориентированного на соблюдение нравственных принципов, способного к самообразованию, обладающего современными профессиональными знаниями, высоким уровнем самосознания, стремящегося к гармонии с природой, уважающего власть, законы и государственные институты своей страны [8, с. 24].

Трансформация образовательного пространства связана не только с развитием коммуникации, цифровизации и технологи-зации в учреждениях образования, но и с эволюцией социальных институтов, в том числе и образования, что предполагает высокий уровень подготовки специалистов в Республике Беларусь, которая

«...по праву гордиться своими достижениями, став одним из мировых лидеров» [9, с. 19].

Своевременность акцентуации на вопросах, касающихся трансформации образовательного пространства в условиях информационного противоборства, не требует дополнительного обоснования по ряду причин.

Во-первых, для более эффективного применения инновационных образовательных технологий в условиях цифровизации и дистанционного обучения именно образовательное пространство инициирует креативную ценностную экзистенцию личности посредством «включения» элементов обществоведческо-образовательного компонента в процесс обучения: идеологии, политологии, логики, правовых дисциплин, психологии, экономики, культурологии, религиоведения и философии.

И, во-вторых, важно в процессе реализации более адекватной междисциплинарной модели, формирующейся в обновленном формате постоянно меняющегося мира, направить усилия педагогов на создание образовательного пространства с наименее токсичной рефлексией современной личности, что имеет прямое отношение к противодействию агрессивной инфосфере или информационному насилию.

Поясню, что информационное противоборство представляет собой планомерное, масштабное информационное воздействие на индивидуальное и общественное сознание с целью разрушения национальной экономики, ценностной девальвации вследствие сильного деструктивного влияния на всю инфокоммуникационную систему страны для формирования глобальной информационной среды и проведения геополитических акций, обеспечивающих тотальный контроль над информационной сферой [10, с. 136]. Реализация адаптированной междисциплинарной модели позволит актуализировать государственную идеологию, духовно-нравственные ценности, что инициирует не только профессионально-направленный компонент учебных программ по различным дисциплинам, но и сосредотачивает внимание на аксиологическом аспекте, характеризуя интегративно-гуманистическую направленность образования в Республике Беларусь. Именно авторская научная оптика позволяет инициировать внедрение в педагогическую практику более

эффективного обществоведческо-образовательного компонента, который должен и «...может стать гуманистически ориентированной стратегией поэтапного развития уже осуществляющейся модернизации, чтобы постепенно способствовать становлению такого способа жизнеустройства человечества, который стал бы соответствовать триединству фундаментальных ценностей» [11, с. 12].

Одним из основополагающих аспектов, детерминирующим направленность развития белорусского социума в современных реалиях, становится ценностно-гуманистическая, идеологическая направленность образовательной деятельности педагога и субъектов образовательных отношений. И в этом случае очень важна политическая составляющая, которая актуализирует политологические знания (политическая безопасность, политическая история, политическая философия, политическая социология, история политических учений, политическая география, политическая психология, информационная безопасность личности), необходимые для осмысления механизмов интеграции и реализации национальных интересов белорусского общества. Политическая составляющая современного образовательного пространства, как никогда ранее, позволяет диагностировать состояние социального развития и конкретизировать доминирующие тенденции развития Республики Беларусь.

Особое внимание важно уделить также культурно-исторической составляющей, которая целиком ориентируется на историческую правду, духовно-нравственные ценности, национальные традиции, обеспечивая информационную безопасность современной личности и духовное единство белорусского народа.

Акцентируя внимание на духовно-нравственных ценностях, важно отметить социогуманитарную составляющую, характеризующую эволюцию образования как социального института в современной Республике Беларусь, которое предопределяет нравственно-этические нормы поведения личности, гуманистическую направленность взаимодействия человека, общества и социального государства. И поэтому не случайно предусматривается системная переподготовка педагогических работников, повышение их квалификации, расширяющее горизонты научного познания, увеличивающее спектр практикуемых компетенций, предопределяющих использование инновационных методик при создании креативной

образовательной среды, актуализируя образовательное пространство и современное учебно-производственное оборудование, тренажеры, а также специализированные программные инструменты и продукты [12, с. 30].

В итоге, можно сделать вывод, что трансформация образовательного пространства современного учреждения образования объективирует акцентуацию на аксиологическом аспекте, что предполагает расширение гражданско-патриотического, политико-правового, инженерно-технического формата как наиболее отвечающего требованиям времени и национальным интересам современной Республики Беларусь. И сегодня с помощью инновационных методик предстоит обеспечить планирование и мониторинг образовательного пространства, совершенствуя не только дистанционную коммуникацию, но и содержание современных учебных программ в обществоведческом-образовательном направлении в условиях информационного противоборства с акцентом на государственную идеологию и духовно-нравственные ценности [13, с. 85].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, А. П. Информационная война в информационном обществе / А. П. Алексеев, И. Ю. Алексеева // Вопросы философии. – 2016. – № 11. – С. 5–14.
2. Гайшун, А. Н. Меняющийся облик мира: конфликты интересов силы и шансы для постсоветских стран / А. Н. Гайшун // Беларус. думка. – 2019. – № 3. – С. 91–96.
3. Карпов, А. О. Университеты в обществе знаний: теория творческих пространств / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2018. – № 1. – С. 3–18.
4. Соколова, С. Н. Духовные факторы информационной безопасности: механизмы регулирования и приоритеты / С. Н. Соколова, С. А. Соколов // *Strategia supraviețuirii din perspectiva bioeticii, filosofiei și medicinei*. Culegere de articole științifice cu participare internațională. – 2014. – Vol. 4 (20). – P. 187–189.
5. Рубцов, А. В. Превращения идеологии. Понятие идеологического в «предельном» расширении / А. В. Рубцов // Вопросы философии. – 2018. – № 7. – С. 16–25.

6. Соколова, А. А. Spiritual security of society: information culture of the individual and cultural universals / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2020. – № 1. – С. 78–83.
7. Sokolova, A. A. Information-Educational Environment and Security of the modern person / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2020. – № 2. – С. 89–93.
8. Соколова, С. Н. Аксиологический смысл безопасной экзистенции человека: сигма безопасности / С. Н. Соколова, А. А. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2017. – № 2. – С. 24–29.
9. Лукашенко, А. Г. У нас есть понимание ситуации и план действий / А. Г. Лукашенко // Беларус. думка. – 2021. – № 2. – С. 3–24.
10. Духовное измерение гибридной войны в информационной сфере: ценностный аспект // Гибридные войны XXI столетия: происхождение, сущность и место в цивилизационном процессе : монография / А. С. Брычков [и др.]. – Смоленск, 2019. – Гл. 4. – С. 130–140.
11. Лапин, Н. И. Человеческая цивилизация перед выбором конфигурации фундаментальных ценностей / Н. И. Лапин // Вопросы философии. – 2015. – № 4. – С. 5–13.
12. Голубовский, В. Н. IT-образование. Каким ему быть? / В. Н. Голубовский // Беларус. думка. – 2019. – № 11. – С. 30–35.
13. Евстафьев, В. А. К вопросу о трансформациях механизмов политических коммуникаций молодежи / В. А. Евстафьев, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2020. – № 1. – С. 84–93.

Материал поступил в редколлегию 15.06.2022.

O. B. VOLKOVA,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Private Methods and Education Management
State Institution for Additional Education for Adults
«Vitebsk Regional Institute for Education Development»,
Vitebsk, Belarus

THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN THE MODERN INSTITUTION: AXIOLOGICAL ASPECT

Summary

The author focuses on the axiological aspect of educational space development in the conditions of information world, which is especially important for the modern Republic of Belarus. The study of the phenomenon of the university educational space is closely connected with the destructive influence of the media sphere on the public consciousness, which largely determines the axiological reflection of the individual against the background of the ongoing socio-political transformations in the geopolitical world.

Keywords: spiritual and moral values, ideological orientation of the educational space, sigma safety, information violence, information warfare.

УДК 371.14+37.035

В. И. ВЯЗГИНА,

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

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

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье осуществлен содержательный анализ понятия «диверсификация», отражено его смысловое содержание, раскрыта сущность данного понятия в контексте модернизации программ повышения квалификации слушателей в сфере патриотического воспитания.

Ключевые слова: диверсификация, модернизация, компетенции, патриотическое воспитание, повышение квалификации, модуль.

Образовательный процесс, в том числе воспитание как его составляющая часть, отличается динамичностью, изменением требований, возникновением новой информации, развитием технологий, методов и приемов. На основании требований современного образования специалистам в сфере воспитания необходимо уметь своевременно реагировать на поступающую информацию, грамотно выполнять свои профессиональные обязанности в существующей реальности, развивать не только академические профессиональные компетенции, но и определенные социально значимые личностные компетенции. Одним из важных условий развития необходимых компетенций и оперативного реагирования на динамику процессов в образовании является модернизация учебных программ, обеспечивающая процесс диверсификации в повышении квалификации слушателей в сфере патриотического воспитания в учреждениях общего среднего образования с учетом их потребностей и требований нормативных актов.

Повышение квалификации имеет определяющее значение в процессе поддержки и развития профессиональных навыков и личностных компетенций (способностей) специалистов в сфере

воспитания, ориентированных на *своевременное* практическое использование полученных в данном процессе знаний, умений, опыта деятельности. Современное повышение квалификации требует практико-ориентированного содержания обучения и применения диверсификационных технологий, способствующих мобильности данных специалистов.

Выделяя основные значения, отражающие смысловое содержание понятия «диверсификация», обратимся к исследованиям ученых. По мнению М. В. Артюхова, данное понятие активно использовалось в экономике, промышленности, строительстве, в сфере услуг, торговли, начиная с середины 50-х годов XX века, и означало: *diversus* – «разный», а *facere* – «делать» [1]. Согласно исследованиям А. Е. Марона, Л. Ю. Монаховой, понятие «диверсификация» пришло в педагогическую теорию и практику из экономической и политической сферы (лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие) благодаря американскому экономисту М. Горту (1962 г.) и получило развитие в предметных областях экономики и политики в исследованиях японских ученых под руководством Е. Есиныры (1979 г.) [2]. Понятие «диверсификация» в экономике означало расширение сферы деятельности при помощи формирования качественно новых ее видов, получения дополнительной прибыли и расширения рынков путем развития не связанных между собой видов производств, понималось как товарная стратегия, расширяющая число разновидностей типов производимых продуктов. В политике – множественность стилей политической деятельности, различные подходы к решению одной проблемы [2].

В области образования понятие «диверсификация» стало употребляться с начала 70-х годов XX века в Западной Европе, когда возникла необходимость в структурном реформировании образовательных систем. Оно обозначало разнообразие, расширение предоставляемых услуг, освоение новых видов деятельности, которые не существовали ранее [1]. Самостоятельное значение понятие «диверсификация» в образовании приобрело в исследованиях В. Байденко как глобализированный процесс ухода от традиционных унифицированных образовательных систем (включая содержание образовательных программ, виды и типы реализующих их учебных заведений, органы управления образованием).

Понятие «диверсификация» рассматривалось:

- как категория философии;
- одно из направлений (тенденций) реформирования образования;
- принцип современной образовательной политики;
- имманентная характеристика современных образовательных систем и академической культуры [3].

Т. Э. Мангер, О. Б. Мурзина проанализировали с различных сторон понятие «диверсификация» в системе непрерывного образования и выделили его основные смысловые значения. Диверсификация – это:

- социально-культурное явление, отражающее современный период развития образовательной системы, ее образовательной парадигмы;
- процесс организационно-структурного реформирования, создания учреждений нового типа;
- принцип структурирования системы непрерывного образования;
- многоуровневость образования, тенденция развития разносторонних образовательных программ, систем, форм, характера и содержания деятельности;
- путь к формированию компетенций личности [4].

По их мнению, сущность диверсификации в системе непрерывного образования состоит в переходе данной системы на более высокий качественный уровень на основе создания организационно-педагогических условий и сопровождается повышением образовательной функции, возможностью создания пространства для новых образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность обучающих программ, способных удовлетворить потребности как общества в целом, так и отдельно взятой личности [4].

Анализ представленных в научно-исследовательской литературе взглядов на процесс диверсификации в образовании показал, что в сфере образования понятие «диверсификация» рассматривается как принцип структурирования, обеспечивающий возможность вариативности образовательных услуг, образовательных программ, содержания, методов, технологий, организационных форм. Ее сущность – в переходе от многоуровневой структуры образования к многообразию уровней и форм получения образования, которое призвано расширить возможности самореализации личности

обучающегося через многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность и гибкость образовательных программ, разнообразие таких видов деятельности, которые ранее не осуществлялись или осуществлялись в нетипичных ситуациях.

В Государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» (далее – Академия) в качестве важнейшей характеристики повышения квалификации слушателей выступает диверсификация, которая понимается как комплексная характеристика данного процесса, в котором заложен учет профессиональных и личностных потребностей и возможностей слушателей, а также возможностей образовательной среды, что способствует изменению некоторых параметров образовательного процесса, его содержательного компонента, организационных форм и методов обучения и обеспечивает его гибкость. При реализации учебных программ повышения квалификации в сфере патриотического воспитания данное понятие рассматривается как процесс обеспечения их вариативности, гибкости, мобильности с учетом нормативных требований, процесс, обеспечивающий конкурентное преимущество личности специалиста, способной профессионально ответить на запросы общества и государства.

Так, в связи с введением должности «руководитель по военно-патриотическому воспитанию» в учреждениях образования нами разработана примерная учебная программа «Совершенствование системы работы по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях образования» для реализации повышения квалификации в институтах развития образования. Актуальность данной программы определяется потребностью в поиске эффективных форм, методов, средств и приемов военно-патриотического воспитания подрастающего поколения в открытом образовательном пространстве, в использовании эффективных подходов к формированию у учащихся способности и готовности защищать Родину. Программа обеспечивает раскрытие сущности военно-патриотического воспитания обучающихся, которая заключается в модернизации воспитательной деятельности по формированию и развитию у подрастающего поколения чувства преданности своему Отечеству, гордости за свою страну и ее народ, его историческое и культурное наследие;

в вооружении обучающихся знаниями о традициях белорусского народа, утверждении в их сознании патриотических ценностей, взглядов и убеждений; в отработке у них умений и готовности к выполнению своего долга в мирное время и в боевой обстановке.

Программа рекомендована для повышения квалификации заместителей директоров по воспитательной работе, руководителей по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях общего среднего образования. Диверсификация повышения квалификации в процессе освоения данной программы реализуется в ходе выбора предложенных тематических модулей, востребованных определенной категорией слушателей и отражающих различные стороны организации и реализации военно-патриотического воспитания обучающихся.

Модуль (от лат. *modulus* – мера) означает отдельный завершенный блок, законченную часть целого, завершенный отрезок процесса обучения. Каждый разработанный модуль учебной программы повышения квалификации имеет обоснование, интегрирующую цель, содержание, объем, примерное количество часов его реализации, рекомендуемые информационные источники и является законченным тематическим разделом повышения квалификации.

В приведенной таблице отражены названия модулей, их обоснование, краткое содержание, вариативные формы обучения и примерное количество часов, позволяющих достичь цели обучения.

Учебные модули раздела «Совершенствование системы работы по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях образования»

Модуль	Обоснование модуля	Содержание модуля (краткое описание)	Примерный объем реализации часов; (вариативные формы обучения)
1. Теоретические и нормативные правовые основы военно-патриотического воспитания учащихся	Модуль предусматривает усвоение слушателями необходимых теоретических знаний о сущности и подходах военно-патриотического воспитания на основе нормативных и правовых актов	1.1. Военно-патриотическое воспитание: его сущность и специфика. 1.2. Современные подходы и концепции военно-патриотического воспитания. 1.3. Нормативные правовые основы военно-патриотического воспитания учащихся	6–8 часов (лекция, круглый стол, педагогическая студия, вебинар)
2. Совершенствование организации образовательного процесса по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях общего среднего образования	Модуль предусматривает освоение слушателями организационно-методических и информационных основ деятельности руководителя по военно-патриотическому воспитанию в образовательном процессе учреждения общего среднего образования	2.1. Организация занятий военно-патриотической направленности. 2.2. Организация и проведение мероприятий военно-патриотической направленности: формы и методы 2.3. Современные формы и методы военно-патриотического воспитания учащихся. 2.4. Формы и методы осуществления обязательной подготовки допризывников к военной службе	8–12 часов (вебинар, лекция, учебная деловая игра, КТД, практическое занятие, конференция по обмену опытом, тренинг)

Продолжение табл.

<p>3. Профориентационная работа с учащимися для осознанного выбора ими обучения в учреждениях образования по военным специальностям</p>	<p>Модуль предусматривает развитие профориентационной компетентности слушателей в области военно-патриотического воспитания, освоение системы поддержки образовательного профессионального самоопределения обучающегося в профориентационной работе руководителя по военно-патриотическому воспитанию, формирование знаний об основных возрастных особенностях образовательного профессионального самоопределения, структуре и сути профориентационной работы; освоение методик профориентационной работы</p>	<p>Образовательно-профессиональное самоопределение учащегося: сущность, этапы, особенности на различных этапах развития личности. Поддержка образовательно-профессионального самоопределения в системе профориентационной работы. Профессиональная проба как метод профориентационной работы с учащимися. Активные и интерактивные формы и методы профориентационной работы на занятиях объединений по интересам и факультативных занятиях</p>	<p>4–8 часов (лекция, учебная деловая игра, практическое занятие, профессиональная проба, вебинар, круглый стол)</p>
<p>4. Теория и методы педагогического взаимодействия в процессе военно-патриотического воспитания</p>	<p>Модуль обеспечивает создание условий для развития теоретических, нормативных правовых и методических знаний специалистов в области патриотического воспитания в процессе формирования и поддержки функциональ-</p>	<p>4.1. Теоретические и методологические основы педагогического взаимодействия в детских и молодежных коллективах. 4.2. Формы и методы координационной работы по вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности обучающихся</p>	<p>8–16 часов (вебинар, лекция, круглый стол, учебная деловая игра, КТД, практическое занятие, тренинг, конференция по обмену опытом)</p>

Продолжение табл.

	<p>рования коллективов учащихся, создания педагогических условий для развития самоуправления и самоуправления, организации коллективной деятельности учащихся, формирования лидеров, организаторских, коммуникативных способностей учащихся как членов коллективов в процессе военно-патриотического воспитания; поддержку коммуникативной, организаторской и аналитической компетентности руководителя по военно-патриотическому воспитанию в процессе педагогического взаимодействия с классными руководителями, педагогом-организатором, учителями физической культуры и здоровья, руководителем музея учреждения образования, с ответственным лицом по обеспечению безопасности, законными представителями обучающихся и социумом</p>	<p>4.3. Педагогическое взаимодействие учреждения образования и социума в процессе военно-патриотического воспитания. (Понятие, сущность открытого воспитательного пространства и его субъекты. Современные подходы, этапы, актуальные формы и методы взаимодействия с социумом в сфере военно-патриотического воспитания. Критерии и показатели эффективности взаимодействия. Инструментарий и техника определения эффективности взаимодействия.)</p>	
--	---	---	--

Окончание табл.

<p>5. Музейная педагогика и поисковая деятельность в работе руководителя по военно-патристическому воспитанию</p>	<p>Модуль обеспечивает создание условий для развития геополитических, нормативных правовых и методических знаний руководителя по военно-патристическому воспитанию в области музейной педагогики и поисковой работы, в создании педагогических условий для развития и организации поисковой деятельности, в процессе военно-патристического воспитания, поддержке коммуникативной, организаторской и аналитической компетентности руководителя по военно-патристическому воспитанию в процессе организации и проведения поисковой работы, педагогического взаимодействия с руководителем музея учреждения образования и сотрудниками музеев Республики Беларусь</p>	<p>5.1. Музей в образовательном пространстве учреждения образования. 5.2. Работа руководителя по военно-патристическому воспитанию в сфере музейной педагогики. 5.3. Особенности организации поисковой деятельности учащихся. (Основные формы сохранения памяти о жертвах войны. Архивно-исследовательские и полевые поисковые работы – сущность, специфика. Организация архивно-исследовательской работы. Развитие краеведческой деятельности учащихся. Организация занятий по поисковой деятельности учащихся. Организация работы в деятельности военно-патристических клубов. Анализ поисковой деятельности учащихся.)</p>	<p>8–16 часов (вебинар, лекция, круглый стол, учебная деловая игра, КТД, практическое занятие, тренинг, конференция по обмену опытом)</p>
---	---	---	---

Для заместителей директоров по воспитательной работе учреждений образования, руководителей по военно-патриотическому воспитанию нами модернизирована (усовершенствована, адаптирована к изменяющимся условиям, требованиям) учебная программа повышения квалификации «Совершенствование системы работы по патриотическому воспитанию в учреждениях образования» (далее – программа). Данная программа предусматривает усвоение слушателями положений теоретических, нормативных правовых, организационных, профориентационных и иных аспектов работы по патриотическому и военно-патриотическому воспитанию как одному из составляющих патриотического воспитания. Программа предполагает развитие профессиональной компетентности слушателей в области организации, планирования и осуществления патриотического воспитания в учреждении образования с учетом внедрения государственных программ и планов патриотической направленности. Освоение программы повышения квалификации обеспечит усвоение слушателями вариативных методов и технологий патриотического и военно-патриотического воспитания, конкретизацию осуществления процедур мониторинга его эффективности в учреждении образования. Освоение учебной программы позволит слушателям обогащать формы и методы воспитательной работы в области патриотического воспитания на основе приобщения обучающихся к традициям, событиям, специфике исторического, социокультурного развития регионов Беларуси с учетом современных требований к качеству воспитания. Диверсификация повышения квалификации в ходе освоения данной программы выражается в том, что ее содержание возможно использовать как в дистанционной форме обучения, так и в очной. Вариативность заключается в организации условий (среды), которые будут использованы при ее реализации. Это будет либо дистанционная среда обучения, либо среда Академии. В соответствии с условиями могут варьироваться сроки, формы и методы реализации программы, а также методика проведения занятий. Реализация содержания данной программы в академической среде также позволит эффективно применять различные вариативные формы, методы и технологии для совершенствования компетенций слушателей в области патриотического воспитания. Применение данных форм, методов и технологий

осуществляется с учетом специфики учреждения образования (средней школы, гимназии, кадетского училища, лицея и пр.). Таким образом, в формах, методах и технологиях, используемых в содержании программы, также осуществляется диверсификация.

Например, программой предусмотрено проведение круглого стола по теме «Нормативные правовые основы патриотического воспитания учащихся», на котором слушателям предоставляется возможность обсудить положения Программы патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 гг. о системе целенаправленных мер по сохранению национального историко-культурного наследия и продумать, что необходимо учесть при планировании и организации деятельности в учреждениях образования. Проанализировать, какие требования необходимо учесть при организации работы музея в области патриотического воспитания: рассказать, какие локальные акты приняты для поддержки работы руководителя по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях образования; включиться в дискуссию об использовании новых форм и методов работы в сфере патриотического воспитания. Предлагается обсудить возможность использования таких вариативных форм и методов работы, как лэпбук, кейс, проект, вебинар, квиз, квест и др. Ранее данное содержание темы в программе реализовывалось в основном в форме лекции.

Модернизированы активные формы проведения занятий, которые способствуют формированию у слушателей профессиональных знаний, необходимых для практической деятельности и умений их осуществлять. Так, программой предусмотрены такие активные формы, как: конференция по обмену опытом по теме «Организация и проведение мероприятий патриотической направленности: сущность и содержание», учебная деловая игра по теме «Проектирование работы по патриотическому воспитанию в учреждении образования», практикум по теме «Организация краеведения и поисковой работы в учреждениях образования для развития патриотических качеств учащихся». Использование данных форм позволит слушателям проявить творчество, инициативу. Данные формы организации деятельности в зависимости от существующих условий и запросов слушателей могут диверсифицироваться.

Таким образом, в системе повышения квалификации путем создания и модернизации программ, наполненных вариативным содержанием и диверсификацией форм, методов и технологий их реализации, возможно обеспечение слушателей своевременными знаниями, умениями, навыками и развитие у них компетенций в сфере патриотического воспитания. Диверсификация совершенствует учебные программы, делает их более гибкими, мобильными, способными к адаптации в изменяющихся условиях, создает пространство для новых образовательных услуг, обуславливает возникновение педагогических альтернатив.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюхов, М. В. Диверсификация муниципальной системы образования: опыт и перспективы [Электронный ресурс] / М. В. Артюхов // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 24–28. – Режим доступа: <https://library.tou.edu.kz/bibl/?search=>. – Дата доступа: 02.09.2022.
2. Марон, А. Е. Системные представления диверсификации в образовании взрослых [Электронный ресурс] / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2013. – № 1. – С. 21–24. – Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-1_021-024.pdf. – Дата доступа: 05.09.2022.
3. Байденко, В. И. Диверсификация среднего профессионального образования: сущность, условия, пути реализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. [Электронный ресурс] / В. И. Байденко. – М., 1995. 16 с. – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1995/Baidenko_V_I_1995.pdf. – Дата доступа: 02.09.2022.
4. Мангер, Т. Э. Диверсификации системы непрерывного образования как научно-педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Т. Э. Мангер, О. Б. Мурзина // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 9 (031). – С. 265–271. – Режим доступа: <file:///C:/Users/User/Downloads/>. – Дата доступа: 05.09.2022.

Материал поступил в редколлегию 23.09.2022.

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

CURRICULA DIVERSIFICATION OF ADVANCED TRAINING
OF STUDENTS IN THE FIELD OF PATRIOTIC EDUCATION

Summary

The article carries out a meaningful analysis of the concept of «diversification», reflects its semantic content, reveals the essence of this concept in the context of modernization of programs for advanced training of students in the field of patriotic education.

Keywords: diversification; modernization; competencies; patriotic education, advanced training, module.

В. В. ГЛАДКАЯ,

профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент

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

СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В БЫТОВОЙ ОБЛАСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье обоснована система компетенций педагогических работников, необходимая для формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области и выступающая в качестве основы при определении содержания учебных программ повышения квалификации.

Ключевые слова: функциональная грамотность обучающихся в бытовой области, система компетенций педагогических работников, учебные программы повышения квалификации.

На современном этапе развития образования в русле компетентного подхода активно прорабатывается и включается в содержательный и результативный аспекты образования понятие «функциональная грамотность». Одним из важных, жизненно значимых аспектов функциональной грамотности человека является функциональная грамотность в бытовой области (грамотность при решении бытовых проблем).

Подготовленность функционально грамотного человека, способного к самостоятельной жизнедеятельности, к успешному функционированию в быту является одной из важнейших задач образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования для всех групп обучающихся. Особую значимость приобретает эта задача в отношении обучающихся с особенностями психофизического развития, что закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании в определении цели специального образования: специальное образование направлено на подготовку лиц с особенностями

психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество, формирование необходимых им в самостоятельной жизни компетенций [7].

Формирование компетентных в той или иной области обучающихся может быть обеспечено только компетентными педагогами. Изменения в подходах к результатам образования подрастающего поколения обуславливают изменения в подходах к результатам повышения квалификации педагогов – формирование у них способности подготовить функционально грамотного человека. Это предполагает особую компетентность педагога, понимание им специфики содержания и методики педагогической работы в направлении формирования функциональной грамотности обучающихся.

Проработка данного вопроса в процессе научно-исследовательской работы позволила нам выделить систему специальных профессиональных компетенций педагогических работников по формированию у детей функциональной грамотности в бытовой области, представленную тремя группами – предметные, методико-технологические, личностные компетенции.

Предметные компетенции – знания, на которые должен опираться педагог, формируя у детей функциональную грамотность в бытовой области. Базовыми компетенциями этого блока являются: понимание содержательного наполнения понятия «функциональная грамотность» как планируемого результата образования, понятия «функциональная грамотность в бытовой области» с учетом динамической модели ее развития.

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» [8, с. 35]. Как свидетельствует данное определение, понятие функциональной грамотности не отвергает значимость педагогической работы по формированию у детей в образовательном процессе знаний, умений, навыков, но рассматривает данные компоненты образования как промежуточные, а не итоговые результаты и нацеливает образовательный процесс на личностный результат образования – *способ-*

ность человека использовать, применять приобретаемые знания, умения и навыки в жизни. Осознание цели деятельности – важнейшее условие ее продуктивности. Ориентир на функциональную грамотность обучающихся меняет целевые установки педагога в образовательном процессе: не останавливает его на этапе накопления детьми знаний, умений, навыков, а ведет дальше – к формированию у детей способности применять эти знания, умения, навыки в необходимых жизненных ситуациях.

Знание содержательного наполнения понятия «функциональная грамотность в бытовой области» позволяет педагогу осознать и определить содержательные векторы педагогической работы в данной области. На современном этапе «грамотность при решении бытовых проблем» включает следующий перечень умений: умение обучающихся 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 [2–4 и др.]. Способность применять эти умения, использовать при организации быта, для решения бытовых проблем составляет конкретные целевые ориентиры педагогической работы. Однако приведенный комплекс умений необходим для самостоятельного и успешного функционирования человека в повседневной жизнедеятельности в современных условиях. Стремительное развитие научно-технической сферы в XXI веке приводит к быстрому обновлению товаров, услуг, способов их оплаты, технических бытовых устройств и т. д. Меняется также характер бытовых проблем, с которыми сталкивается человек. Поэтому педагогу важно знать и осознавать динамическую модель развития функциональной грамотности, разработанную Е. В. Ермоленко [6]. Данное знание, применительно к функциональной грамотности в бытовой области, позволит педагогу выделять в ней «ядро» (инвариантную часть) – те действия в быту, которые в настоящий момент необходимы в повседневной жизнедеятельности

человека, а также выделять «оболочки» (вариативные части) функциональной грамотности – новое содержание грамотности, связанное с изменениями в бытовой сфере на данный момент, то новое, что активно вводится в повседневную жизнь современного человека («внутренняя оболочка» функциональной грамотности), а также осознавать резерв грамотности («внешнюю оболочку») – то новое, что только намечается, но в ближайшей перспективе также войдет в сферу быта человека. Соответствующие компетенции педагога позволяют ему обеспечивать подготовку детей к актуальным, динамичным требованиям жизни общества.

Следующая группа компетенций представлена **методико-технологическими компетенциями – знаниями и умениями, необходимыми педагогу для успешной реализации процесса формирования у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области.**

В основе методики работы по формированию у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области лежит *моделирование реальных жизненных ситуаций*, а именно – ситуаций в бытовой области жизнедеятельности человека, и *разработка заданий-задач*, направленных на формирование способностей человека использовать, применять приобретаемые знания, умения и навыки в смоделированных жизненных ситуациях.

При освоении метода моделирования реальных жизненных ситуаций важен учет возрастных и познавательных особенностей и возможностей обучающихся. Предлагаемые детям ситуации должны быть им понятны и связаны с имеющимся или возможным личным жизненным опытом: ситуации выбора и приобретения товаров, услуг, поддержания чистоты дома, в школе, других общественных местах, использования различных технических бытовых устройств, заботы о своем здоровье и здоровье членов своей семьи и др. Моделируемые жизненные ситуации должны быть разными в отношении детей младшего и старшего школьного возраста, детей нормально развивающихся и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Необходимый для формирования функциональной грамотности обучающихся комплекс компетенций педагога связан с *освоением задачного подхода*. Современному учителю необходимо знать

принципы конструирования заданий, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся, уметь самостоятельно их составлять в зависимости от развиваемого аспекта функциональной грамотности.

Конструирование заданий опирается на два основных принципа: *межпредметного* характера заданий и *комплексного* характера заданий.

Межпредметный характер заданий указывает на *особенности их содержания*: для решения задач в реальных жизненных ситуациях обучающемуся необходимо использовать знания из нескольких предметных областей. Так, например, умение выбирать необходимые продукты, товары и услуги, используя знания по экологии, химии, биологии, географии. В этой связи педагогу важно *уметь разрабатывать* такие *интегративные задачи-задания, которые носят межпредметный характер*.

Важной характеристикой заданий, направленных на формирование функциональной грамотности, с *позиции структуры* является их *комплексный характер*: структура задания предполагает *ряд взаимосвязанных задач*, отрабатывающих различные аспекты функциональной грамотности и предполагающих различные формы и способы работы с информацией. Педагогу, ориентированному в своей деятельности на формирование функциональной грамотности у обучающихся, необходимо научиться разрабатывать такие комплексные задания, состоящие из задач разных видов [1; 9–11 и др.].

Важным блоком профессиональных компетенций являются **личностные компетенции педагога – ценностные ориентации профессиональной деятельности, личностно-профессиональные качества**, от сформированности которых зависит успешность освоения компетенций первых двух групп и реализация процесса формирования у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области. В первую очередь, следует отметить *осознание и принятие педагогом цели и задач совершенствования своей профессиональной деятельности, готовность к непрерывному самообразованию в вопросе формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области*. Невозможно научиться чему-либо на всю жизнь. В условиях постоянного повышения порога функциональной грамотности в современном информационном обществе, в

том числе в сфере быта, компетентность педагога может быть быстро утрачена без постоянного, непрерывного самообразования на этапе реализации профессиональной деятельности. Зачастую самообразование не осознается педагогом в качестве необходимой и значимой для профессионального развития деятельности, что проявляется в формальном ее осуществлении. Однако, на наш взгляд, именно самообразование, основывающееся на непрерывном, объективном самоизучении, является наиболее личностно ориентированной формой профессионального развития педагога. На основе проведенной самодиагностики педагог определяет те компетенции, которые требуют формирования или совершенствования. Ценность самообразования состоит и в том, что не только задачи и содержание программы самообразования, но и выделяемые этапы самообразовательной деятельности способствуют развитию личностно-профессиональных качеств у педагога [5]. С учетом сказанного, важной группой компетенций личностного блока считаем *диагностические способности*: проводить самодиагностику, оценивать состояние сформированности профессиональных компетенций по формированию функциональной грамотности обучающихся в бытовой области.

Необходимыми личностными компетенциями выступают также *рефлексивные способности*: осуществлять проблемный анализ профессиональной деятельности, фиксировать проблемы и их причины, определять сильные стороны собственной педагогической деятельности. Способность к рефлексии, объективному самоанализу и самооценке педагогом профессиональной деятельности важна для формирования точного запроса о необходимости приобретения новых знаний, умений, и соответственно – для четкого понимания задач и путей профессионального самосовершенствования.

Таким образом, система профессиональных компетенций педагога при ориентире на формирование функциональной грамотности у обучающихся включает три основные группы компетенций.

1. Предметные компетенции (знания, на которые должен опираться педагог, формируя у детей функциональную грамотность в бытовой области): понимание содержательного наполнения понятия «функциональная грамотность» как планируемого результата образования; знание содержательного наполнения понятия «функцио-

нальная грамотность в бытовой области» с учетом динамической модели ее развития.

2. Методико-технологические компетенции (знания и умения, необходимые педагогу для успешной реализации процесса формирования у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области): умение моделировать реальные жизненные ситуации в бытовой области жизнедеятельности человека с учетом возрастных особенностей и интеллектуальных возможностей обучающихся; умение разрабатывать интегративные задания, для выполнения которых обучающемуся необходимо использовать знания из нескольких предметных областей; знание разных классификаций задач, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся; умение отбирать задачи, наиболее оптимальные для формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области и учитывающие возрастные особенности и интеллектуальные возможности обучающихся; умение составлять задачи разного вида, разрабатывать комплексные задания, включающие ряд взаимосвязанных задач; умение разворачивать учебное сотрудничество с обучающимися, организовывать взаимодействующее обучение в диаде «учитель – ученик».

3. Личностные компетенции педагога (ценностные ориентации, личностные и профессиональные качества, развитие которых способствует более успешному усвоению педагогом предметных и методико-технологических компетенций, а также стимулирует процессы саморазвития, самообразования): ориентация на результативность профессиональной деятельности с учетом направленности на формирование функциональной грамотности обучающихся в бытовой сфере; осознание и принятие педагогом цели и задач совершенствования своей профессиональной деятельности, готовность к непрерывному самообразованию в вопросе формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области; устойчивое стремление к самореализации в профессиональной деятельности, к повышению собственного профессионального уровня, к самостоятельности; инициативность и добросовестность; диагностические способности: проводить самодиагностику, оценивать состояние

сформированности профессиональных компетенций по формированию функциональной грамотности обучающихся в бытовой области; рефлексивные способности: осуществлять проблемный анализ профессиональной деятельности, фиксировать проблемы и их причины, видеть сильные стороны собственной педагогической деятельности, четко определять задачи и пути профессионального самосовершенствования; умение накапливать, анализировать свой опыт, транслировать его.

Выделенная система компетенций послужила основой для определения содержания учебной программы повышения квалификации педагогических работников по вопросу формирования бытовой функциональной грамотности обучающихся. Представим кратко основные разделы и темы учебной программы.

1. Теоретические основы педагогической работы по формированию функциональной грамотности обучающихся.

1.1. Понятие «функциональная грамотность», этапы его развития.

1.2. Основные направления формирования функциональной грамотности обучающихся.

1.3. Научно-методические основы педагогической работы по формированию функциональной грамотности обучающихся.

2. Особенности педагогической работы по формированию у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области.

2.1. Содержание педагогической работы по формированию у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области.

2.2. Специфика методики педагогической работы по формированию у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области.

2.3. Методика педагогической работы по формированию у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области по разным направлениям.

2.4. Методика проведения учебных и коррекционных занятий по направлению «Социально-бытовая ориентировка» с обучающимися с особенностями психофизического развития.

2.5. Анализ учебных занятий с позиции реализации педагогической работы по формированию функциональной грамотности обучающихся в бытовой области.

2.6. Организация педагогической работы в учреждении образования по формированию функциональной грамотности обучающихся в бытовой области.

3. Пути развития профессиональной компетентности педагогических работников в вопросах формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области.

3.1. Самодиагностика состояния специальных профессиональных компетенций как основа определения индивидуальной траектории их развития.

3.2. Условия и формы развития профессиональной компетентности педагогических работников в вопросах формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области.

Желаемый результат освоения данной учебной программы повышения квалификации:

слушатели будут знать:

современное представление о содержательном наполнении понятий «функциональная грамотность», «функционально грамотный человек»;

основные направления формирования функциональной грамотности обучающихся;

динамическую модель развития функциональной грамотности;

основные принципы педагогической работы по формированию функциональной грамотности обучающихся;

суть задачного подхода при формировании функциональной грамотности обучающихся; классификации заданий-задач, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся;

принципы конструирования учебных заданий при формировании функциональной грамотности обучающихся;

содержательное наполнение понятия «функциональная грамотность в бытовой области», основные направления педагогической работы по формированию функциональной грамотности обучающихся в бытовой области;

специфику методики педагогической работы по формированию у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области;

слушатели будут уметь:

моделировать реальные жизненные ситуации в бытовой области жизнедеятельности человека с учетом возрастных особенностей и интеллектуальных возможностей обучающихся;

составлять задачи разного вида, направленные на формирование у обучающихся функциональной грамотности в бытовой области;

отбирать задания-задачи, наиболее оптимальные для формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области и учитывающие возрастные особенности и интеллектуальные возможности обучающихся;

разрабатывать интегративные и комплексные задания для формирования функциональной грамотности обучающихся в бытовой области;

планировать и проводить учебные и коррекционные занятия по направлению «Социально-бытовая ориентировка» с обучающимися с особенностями психофизического развития;

проводить анализ и самоанализ учебных занятий с позиции осуществления педагогической работы по формированию функциональной грамотности обучающихся в бытовой области;

составлять программу самообразования по развитию профессиональной компетентности в области формирования бытовой функциональной грамотности обучающихся.

Таким образом, наличие у педагогических работников системы специальных профессиональных компетенций (предметных, методико-технологических, личностных) является необходимым условием успешности процесса формирования функциональной грамотности у обучающихся в бытовой области. На формирование этих компетенций и должны быть направлены учебные программы повышения квалификации, ориентированные на подготовку педагогов к формированию у детей функциональной грамотности в бытовой области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев. – 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 // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 4–21.
4. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140–144.
5. Глинский, А. А. Актуальные вопросы современного школоведения : пособие для рук. работников общеобразоват. учреждений, специалистов отделов (управлений) образования и системы повышения квалификации / А. А. Глинский. – Минск : Зорны Верасок, 2010. – 336 с.
6. Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В. А. Ермоленко // Электронное научное издание «Альманах Пространство и Время». – 2015. – № 1. – Режим доступа: http://j-spacetime.com/actual%20content/t8v1/227-9490e-aprovgt_e-ast8-1.2015.12.php. – Дата доступа: 24.10.2022.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 512 с.
8. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2016. – 528 с.
9. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам естественно-научного цикла : метод. пособие. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 48 с.
10. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы : метод. пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной [и др.]. – Самара : СИПКРО, 2019. – 64 с.

11. Формирование, развитие и оценка функциональной грамотности обучающихся: решения и находки : материалы межрегиональной с международным участием науч.-практ. конф., Воронеж, 7 ноября 2019 г. : в 2 ч. / под общ. ред. И. А. Дендебера, М. В. Дюжаковой. – Воронеж : ВГПУ, 2019. – Ч. 2. – 256 с.

Материал поступил в редколлегию 25.10.2022.

V. V. GLADKAYA,

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

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

THE COMPETENCE SYSTEM OF TEACHERS IN THE FIELD OF THE
FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE
HOUSEHOLD SPHERE AS THE BASIS FOR DETERMINING
THE CONTENT OF THE ADVANCED TRAINING CURRICULUM

Summary

The article substantiates the system of competencies of pedagogical workers, which is necessary for the formation of functional literacy of students in the everyday field, and which acts as the basis for determining the content of training programs for advanced training.

Keywords: functional literacy of students in the household area, the system of competencies of teaching staff, training programs for advanced training.

УДК 316.6

А. В. ГЛУШАКОВА,

аспирант кафедры психологии

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В статье раскрывается разнообразие трактовок понятия «ценность», отмечается отсутствие единства взглядов относительно природы, структуры, содержания, функций и динамики ценностей. Автором осуществляется систематизация имеющихся подходов к изучению ценностей с учетом трех основных уровней их анализа – индивидуального, группового и культурного, интеграция которых образует комплексный подход к изучению ценностей. В статье формулируется теоретико-методологическая база для анализа социокультурно-контекстуальной интердетерминации структуры и содержания ценностей.

Ключевые слова: ценности, жизненные ценности, культура, социокультурно-контекстуальная интердетерминация, концептуальные основания, систематизация.

В последние несколько десятков лет наблюдается весомый рост частных и деловых межкультурных контактов, связанных с туризмом, стажировкой, студенческими обмeнами, выездом юношей и девушек на длительное обучение за рубеж. Процесс интенсификации экспорта образовательных услуг приводит к тому, что значительное число юношей и девушек сталкиваются с рядом проблем, возникающих при межкультурном взаимодействии [23]. В связи с этим возникает необходимость ведения успешной межкультурной коммуникации, эффективная организация которой требует учета жизненных ценностей ее субъектов. С целью разработки теоретико-методологической базы будущего диссертационного исследования, что возможно путем систематизации имеющихся знаний в области исследования ценностей, сформирована необходимость многомерного рассмотрения феноменологии ценностей в пространстве разнокачественных сфер функционирования и областей изучения в их социокультурной обусловленности. Это требует определения кон-

концептуальных оснований исследования жизненных ценностей, под которыми мы понимаем систему теоретических подходов и концепций, их основных понятий и базовых положений, реализуемых на разных уровнях анализа данного феномена.

Из-за своего междисциплинарного характера и двойственного происхождения ценности могут рассматриваться в контексте различных категориальных систем и подходов. Анализируя многообразие теоретических концепций, раскрывающих природу и закономерности функционирования ценностей, представим основные подходы к исследованию ценностей в психологии.

Жизненные ценности личности являются предметом научного анализа представителей различных областей знания. В рамках философских концепций происходит широкое осмысление категории «ценность», которая рассматривается как объективный феномен, принадлежащий идеальному бытию (Н. Гартман, М. Шелер) [11; 38], как синоним значимости, потребности (В. А. Василенко, О. Г. Дробницкий) [7; 14]. Странники социологического подхода (А. Г. Здравомыслов, Р. Мертон, П. А. Сорокин) интерпретируют ценность как значимое для индивида (группы) явление духовной или предмет материальной культуры, воспринимаемые в качестве нормы, идеала, пользы [18; 32; 40]. Представители социально-психологического подхода рассматривают ценности во взаимосвязи с источниками активности человека (Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин) [3; 29]. В работах А. Л. Журавлева, Н. А. Журавлевой, В. А. Хашенко представлен психологический анализ динамики системы ценностей под влиянием социально-экономических преобразований последних десятилетий [16; 17; 36].

В современном мире ценности выступают интегративной основой как для отдельной личности, так и для определенной социальной группы, нации, культуры и человечества в целом.

Несмотря на значимость данного понятия, среди ученых не существует единого мнения в понимании сущности и содержания ценностей, что находит свое подтверждение в многообразии подходов к пониманию ценностей. Данный аспект и вызывает сложности с пониманием феномена «ценность». В связи с этим важным считаем отметить взгляды ученых, таких как Х. М. Вегас и В. И. Кабина, которые высказывались о вездесущности ценностного про-

цесса в жизни человека, о неопределимости понятия «ценность», о безграничности ценности, а также свидетельствовали о распространённости в науке сведения ценностей к схожим феноменам и о сопоставлении ценностей с перечнем поступков, ситуаций [10; 22]. Наше мнение относительно данной позиции по понятию «ценность»: эту категорию не стоит сводить к другим определениям и понятиям, ценности являются своеобразным ориентиром в жизни каждой личности и культуры.

В психологии первыми, кто дал определение понятию ценностей, были ученые-психологи Ф. Знанецкий и У. Томас, которые и предполагали тождество понятий «ценность» и «социальная установка» [19; 43]. Ф. Знанецкий утверждал, что люди постоянно ориентируются на ценности, которые задаются в группе, своими психологическими реакциями, готовностью вести себя и контролировать свое поведение согласно правилам, люди поддерживают эти правила и «законы группы» до тех пор, пока они являются для них ценностями [19].

Междисциплинарный масштаб проблемы ценностей настолько обширен, что охватывает не только все гуманитарные науки, но неизбежно и ощутимо обнаруживается в естественных науках, а также не может быть искусственно ограничен от области психологического опыта.

Рассмотрим концептуальные основания изучения феномена жизненных ценностей через призму понимания в различных науках – философии, социологии и психологии.

В *философском аспекте* исследования ценности выступают как стандарты и нормы социального контроля. По мнению П. А. Сорокина, ценности представлялись как устройства контроля, которые могли бы раскрыть механизмы общественной жизни и самого общества при анализе факторов социального поведения [32].

Человеческое общество – это бесконечное разнообразие различных типов культур со своими специфическими ценностями, внутренней духовной жизнью, согласно В. Дильтея, Г. Риккерт, А. Дж. Тойнби [13; 30; 33].

Упомянутые выше психологи У. Томас и Ф. Знанецкий рассматривали общество как культурную систему, состоящую из экономических, социальных и иных подсистем [19; 43]. Социальные нормы

и ценности являются важным элементом в понимании социальной ситуации в обществе – несовпадение групповых ценностей с индивидуальным восприятием ситуации ведет к социальной дезинтеграции [37].

Ценности в жизни человека являются основой, определяющей направленность и значимость поведения, действий людей. Поэтому в психологических исследованиях категория «ценность» часто определяется через отражение культурно-исторических норм и традиций, системы мотивов. Рассмотрим *психологические подходы* изучения ценностей:

1. Ценность через отражение культурно-исторических норм. В данном подходе ценность рассматривается в виде человеческой идеи и воспринимается через субъективный образ или представление, что и является отражением культурно-исторических норм. Так, ценность синонимична с видом приемлемого поведения, выступает как индивидуальным, так и социальным ориентиром, определяющим своеобразный стиль жизни личности. Ценность, выступающая в качестве нормы поведения, исследуется учеными – К. А. Абульхановой-Славской, П. С. Гуревичем, О. Г. Дробницким, В. П. Тугариновым и др. [1; 12; 14; 34].

2. Ценность через отражение системы мотивов. В данном подходе ценность представляет собой одновременно основу и результат выбора направления и способа управления деятельностью, то есть объединяет систему мотивов личности. При таком определении ценности мотивы выступают основополагающим критерием выбора вектора профессионального развития и являются фундаментом самореализации личности. Данный подход активно рассматривается в работах А. П. Вардомацкого, С. Н. Иконниковой, И. С. Кона, В. А. Ядова и др. [6; 21; 25; 39].

Социальный аспект исследования ценностей рассмотрим в двух подходах:

1. Ценность выступает основой механизмов социальной регуляции поведения и деятельности. Социально-психологический климат общества и социальных групп напрямую зависит от ценностного аспекта членов группы и общества. В работах М. И. Бобневой, Б. С. Братуся, Ф. Е. Василюка, В. А. Иванникова, Д. А. Леонтьева и

др. подробнее рассмотрен данный подход к пониманию ценностей [4; 5; 8; 20; 27].

2. Ценность как система убеждений. Если ценность – это система убеждений, отражающая дух, индивидуальность человека и общества, при этом общество является системой убеждений и ценностей, выражающих дух того или иного народа. Для изучения общества необходимо проанализировать его ценности, составляющие основу социальной жизни, что рассматривается в работах М. Вебера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Г. Риккерта, П. А. Сорокина, А. Дж. Тойнби, М. Рокича и др. [9; 15; 28; 30; 32; 33; 41].

Социокультурный аспект исследования ценностей позволяет охарактеризовать качественное своеобразие каждого этапа развития общества. М. Вебер и Э. Дюркгейм включили ценности в структуру и жизнь общества, так как общество создает регулирующую совокупность законов для сохранения и управления действующей системы с целью ее равновесия, потому что все законы и нормы, в свою очередь, выполняют регулятивную функцию [9; 15].

По мнению Т. Парсонса, ни общество, ни событие, ни история, никакая схема социального поведения не может быть осознана, если не вскрыты объясняющие их мотивы, что говорит о значимости ценностной мотивации [28].

Исходя из многообразия подходов ученых к пониманию определения «ценность», можно заметить, что единого определения понятия «ценность» среди авторов в психологической науке не существует.

В связи с чем считаем важным отметить еще несколько существенных подходов, с позиций которых именно в психологии рассматривается ценность:

- 1) как предмет, имеющий пользу и способный удовлетворить конкретную потребность человека;
- 2) как значимость чего-либо для человека или социальной группы в целом;
- 3) как норма;
- 4) как идеал.

Как отмечает Д. А. Леонтьев, эти формы существования переходят одна в другую: общественные идеалы усваиваются личностью

и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов, то есть процесс развития каждой личности характеризуется усвоением ценностей социальных общностей и их трансформацией в личностные ценности [27].

Мы считаем, что все эти подходы стоит рассматривать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие общую концепцию ценностей, отражающую ту или иную сторону ценностей, при этом указанные выше подходы имеют разные основания и связаны с разными субъектами ценностного отношения.

Советские ученые подходили к анализу понятия ценностей, руководствуясь марксистской философией, при которой понятие ценность выводится из общественных отношений. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что «ценности ... производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, и включая то, что создает человек в процессе истории, значимое для человека» [31, с. 404]. То есть ценность – это для личности значимость чего-то в мире.

По Д. А. Леонтьеву, ценности – это источники смыслообразования для каждого человека, при этом индивидуальная жизнедеятельность включается в жизнедеятельность социума или группы и в конечном счете общества в целом [27].

А. Н. Леонтьев продолжил рассматривать подход Д. А. Леонтьева и утверждал, что ценности обязательно должны иметь для человека личностный смысл и проявляться в виде идеалов и жизненных целей, направляющих активность субъекта [26].

Согласно Б. Г. Ананьеву, ценности рассматриваются как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития, как базальные, «первичные» свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер [2].

По мнению А. Г. Здравомыслова, ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром. Ценностные отношения субъекта к внешнему миру опосредованы ориентацией человека на других

людей, на общество в целом, на существующие в нем идеалы, представления и нормы [18].

Таким образом, ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, играющие роль фундаментальных норм для человека. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях. Особенность ценностей заключается в том, что разные, а иногда и противоположные ценности могут сочетаться в сознании одного человека. Каждый индивид соотносит себя не с одной ценностью, а с какой-то их комбинацией. Ценности выступают важнейшим фактором, регулирующим и детерминирующим поведение личности.

Стоит отметить, что *зарубежные исследователи*, такие как Ш. Шварц и У. Билски, выделяют следующие характеристики ценностей [42]:

- 1) ценности – убеждения, не являющиеся исключительно объективными и неэмоциональными идеями. При активации ценности сливаются с чувствами и окрашиваются ими;
- 2) ценности – цели, к которым человек стремится, а также тип поведения, содействующий достижению этих целей;
- 3) ценности не имеют ограничений действиями и ситуациями;
- 4) ценности выдвигаются как эталоны, стандарты, руководящие выбором или оценкой действий, людей, ситуаций;
- 5) ценности имеют иерархию, расположены в порядке возрастания по важности сравнительно друг друга.

Результаты исследований Ш. Шварца и У. Билски, проведенные на основе содержательного анализа ценностей и их аспектов, показали, что содержание и структура ценностной системы относительно независимы от культурных влияний и на индивидуальном уровне, включают в себя 10 основных ценностных категорий, которые объединяют ценности одной и той же мотивационной цели: безопасность, конформность, традиция, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть [42].

Однако Э. Фромм отмечает тот факт, что человеку характерна потребность искать ответы на вопрос о смысле существования, устанавливая стандарты и ценности, согласно которым он должен

жить. В теории Э. Фромма сообщается о специфичных формах отношения человека к миру, а именно о том, что человек является соединенным с миром благодаря процессам ассимиляции и социализации. Характеристики возникновения и взаимосвязи данных процессов основывают образ социального характера, обуславливая направленность субъекта на надлежащую систему ценностей [35].

В нашей стране также имеются исследования феномена жизненных ценностей. Белорусский ученый К. В. Карпинский затронул аспект жизненных ценностей личности в контексте психологического исследования социокультурных детерминант смысла жизни. Он утверждает, что в процессе исторического развития каждое общество вырабатывает уникальную систему культурных ценностей. При этом важным параметром оценки и сравнения различных обществ и культур выступает гомогенность-гетерогенность их ценностных систем. В зависимости от степени содержательной разнородности ценности, лежащие в основе духовной жизни общества, условно могут подразделяться на монистические и плюралистические. Автор считает, что в целях поддержания стабильности официальной (традиционной) системы ценностей общество вырабатывает различные защитные механизмы, препятствующие свободному обмену ценностями с внешним окружением и подавляющие рост альтернативных и оппозиционных ценностных систем в субкультурах и социальных группах [24].

Итак, рассмотрев различные теории, концепции и направления исследования ценностей, в своем дальнейшем эмпирическом исследовании будем придерживаться понятия «ценностей» Ш. Шварца, выделившего семь характеристик ценностей, которые тем или иным образом представлены в других подходах: ценности (1) являются представлениями, связанными с эмоциями, (2) относятся к желаемым целям, мотивирующим действия, (3) выходят за рамки конкретных действий и ситуаций, (4) выступают в качестве оценочных стандартов действий, политики, людей, событий и т. п., (5) формируют относительно устойчивую иерархическую систему, организованную по значимости, (6) влияние ценностей на повседневные решения относительно осознанно и (7) предполагают нахождение компромиссов в случае столкновения множественных, конкуриру-

ющих ценностей, направляющих те или иные действия [42]. При таких условиях критерием отнесения индивидом определенного явления, предмета к ценностям является значимость чего-либо для многих людей в обществе, а затем происходит признание этого чего-либо значимым для индивида.

Имеющееся многообразие подходов к изучению жизненных ценностей требует их систематизации. Основанием для систематизации подходов к исследованию ценностей в нашей работе послужил критерий уровня их анализа (см. таблицу).

1) Индивидуальный уровень анализа исследования ценностей базируется на изучении индивидуальных ценностей личности. Ценности определяются как нечто значимое для индивида и выступают как приоритетный принцип в его жизни. При этом ценности могут претерпевать изменения в зависимости от ситуаций и целей определенной личности, ее индивидуальных различий.

2) Групповой уровень анализа исследования ценностей объединяет в себе исследования, в которых ведущим аспектом является изучение ценностей группы, например, студенчество, подростки и т. д. Ценности трактуются как что-то желаемое и выступающее в качестве руководящих принципов жизни индивида; могут формироваться и изменяться их степень важности под влиянием социального взаимодействия, принадлежности к определенной социальной группе. При включении индивида в группу на первое место выступает потребность индивида в сохранении благополучия социальной группы. При этом ценности рассматриваются и исследуются относительно особенностей группы.

3) Культурный уровень анализа исследования ценностей включает в себя исследования ценностей как отдельной культуры, так и различия между культурами. Ценности формируются в процессе жизнедеятельности в определенной культуре, то есть в центре внимания находятся ценности культуры, которые регулируют деятельность человека при нахождении в ней.

Систематизация подходов к исследованию ценностей

№ п/п	Уровень анализа	Характеристика уровня	Авторы
1	Индивидуальный	Базируется на изучении индивидуальных ценностей личности. Включает теории, в которых исследуются различия между личностями в ценностях и объясняются эти различия индивидуальными особенностями каждой личности	Э. Дюркгейм, Н. Гартман, М. Рокич, М. Шелер
2	Групповой	Объединяет в себе исследования, в которых ведущим аспектом является изучение ценностей группы, например, студенчество, подростки и т. д. В теориях, включаемых в данный уровень анализа, различия объяснить возможно через социально-психологические особенности группы	Г. М. Андреева, М. Вебер, Ф. Знанецкий, Д. А. Леонтьев, Т. Парсонс, М. Рокич, В. А. Ядов
3	Культурный	Включает в себя исследования ценностей как отдельной культуры, так и различия в ценностях между культурами. Различия в ценностях между культурами объясняются культурными особенностями определенного общества	А. Г. Асмолов, В. Дильтей, А. Дж. Тойнби, Г. Триандиса, Ф. Тромпенаарс, Г. Хофстеде, О. Шпенглер

Важным считаем отметить комплексный подход к анализу исследования ценностей. В данном подходе при интерпретации различий в изучаемых ценностях объединены возможности первых трех подходов. На ценности отдельной личности тем или иным образом могут оказывать влияние ее индивидуальные особенности, групповая принадлежность и культура, в которой она находится.

Так, например, в работах психолога Ш. Шварца прослеживается комплексный подход к анализу ценностей. Автор утверждает, что индивидуальный, групповой, культурный уровни в анализе ценности концептуально связаны между собой:

1) на индивидуальном уровне исследования ценностей необходимо учитывать ценностные ориентиры социальных институтов в естественной психологической динамике ценностей, которая отражает основные потребности людей, группы. Иначе индивиды не могут существовать в рамках социальных институтов;

2) социализация приводит к интернализации ценностей общества;

3) существующие ценностные приоритеты на культурном уровне поддерживаются социально, что формирует индивидуальный опыт личности [42].

Значит, в процессе жизнедеятельности личности, социального взаимодействия и культурных особенностей ценности отдельной личности переходят во внутренний план личности, трансформируются, то есть происходит интериоризация ценностей. В процессе дальнейшей социализации личность побуждается к активности и деятельности с уже усвоенными ценностями, в результате чего продукты деятельности могут быть воплощены в виде общественных и культурных идеалов, ценностей и норм и т. д., образуется своеобразная бесконечная цикличность. Можно предположить, что различия в ценностях между отдельными личностями, группой людей обусловлены социокультурно-контекстуальной интердетерминацией.

Итак, проведенная нами систематизация исследований ценностей включает три уровня анализа (индивидуальный, групповой, культурный), объединение которых образует комплексный подход к анализу исследований ценностей.

Таким образом, на сегодняшний день многими учеными исследованы природа ценностей, их функции, факторы формирования, универсальное в содержании жизненных ценностей, а также индивидуальные и культурные различия в их проявлении, что прослеживается как на социально-культурном, так и на индивидуально-психологическом уровнях. В связи с чем существуют разнообразные подходы, теории и модели психологии к исследованию ценностей на данных уровнях. Данные аспекты и послужили стимулом для

систематизации уже имеющихся и накопленных данных об исследованиях ценностей, хотя она и не является всеохватывающей, однако выступает способом очертания круга проблем относительно исследования данного феномена в рамках психологической науки, что и подвигло нас к изучению концептуальных оснований исследования ценностей через их уровни анализа – индивидуальный, групповой, культурный и объединяющий их комплексный подход.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–45.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 338 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
4. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 312 с.
5. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
6. Вардомацкий, А. П. Сдвиг в ценностном измерении / А. П. Вардомацкий // Социологические исследования. – 1993. – С. 46–55.
7. Василенко, В. А. Ценность и ценностные отношения [Текст] / В. А. Василенко // Проблема ценности в философии / под ред. А. Г. Харчева. – Ленинград : Наука, 1966. – 244 с.
8. Василюк, Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 284–314.
9. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 590 с.
10. Вегас, Х. М. Ценности и воспитание. Критика нравственного релятивизма / Х. М. Вегас. – СПб. : СПбГУ ; Русская христианская гуманитарная академия, 2007. – 225 с.
11. Гартман, Н. Этика / Н. Гартман. – СПб. : Владимир Даль, 2002. – 367 с.

12. Гуревич, П. С. Культурология : учебник / П. С. Гуревич. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : КНОРУС, 2011. – 448 с.
13. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 2-е изд. – С. 319–346.
14. Дробницкий, О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей [Текст] / О. Г. Дробницкий // Проблема ценности в философии / под ред. А. Г. Харчева. – Ленинград : Наука, 1966. – С. 27–33.
15. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение : пер. с франц. / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
16. Журавлев, А. Л. Социальная психология знания / под общ. ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 446 с.
17. Журавлева, Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход / Н. А. Журавлева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 350 с.
18. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
19. Знанецкий, Ф. Гуманистическая социология / Ф. Знанецкий, Г. Фотев // Современная американская социология. – МГУ, 1994. – С. 50.
20. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учебное пособие / В. А. Иванников. – М. : Изд-во Ун-та Рос. акад. обр., 1998. – 144 с.
21. Иконникова, С. Н. История культурологических теорий. 2-е изд., перераб. и доп. / С. Н. Иконникова. – СПб. : Питер, 2005. – 472 с.
22. Кабрин, В. И. Транскоммуникация и личностное развитие / В. И. Кабрин. – Томск : Изд-во ТГУ, 1992. – 225 с.
23. Калачева, И. В. Культурная принадлежность как фактор формирования жизненных ценностей студентов / И. В. Калачева, А. В. Сысоева // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі. – 2018. – № 2 (52). – С. 85–90.
24. Карпинский, К. В. Актуальные проблемы психологии личности / К. В. Карпинский // Учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы»; науч. ред. В. А. Мазилев ; науч. ред. К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2012. – С. 186–220.

25. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
26. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
27. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д. А. Леонтьев // Современный социальный анализ : сборник работ авторов, получивших гранты Московского отделения Российского научного фонда и Фонда Форда. – М., 1996, – С. 5–22.
28. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический проект, 2002. – 380 с.
29. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 347 с.
30. Риккерт, Г. О понятии философии [Текст] / Г. Риккерт // Хрестоматия по философии : учебное пособие / под ред. П. В. Алексеева, А. В. Панина. – М. : Гардарика, 1997. – 576 с.
31. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 424 с.
32. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
33. Тойнби, А. Дж. Постигание истории : Сборник / пер. с англ. Е. Д. Жаркова / А. Дж. Тойнби. – М. : Рольф, 2001. – 640 с.
34. Тугаринов, В. П. Марксистская философия и проблемы ценностей [Текст] / В. П. Тугаринов // Проблема ценности в философии. – Ленинград : Наука, 1966. – 244 с.
35. Фромм, Э. Душа человека : пер. с англ / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
36. Хащенко, В. А. Личность и группа в системе экономических и управленческих отношений / В. А. Хащенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 535 с.
37. Черкасова, А. А. Жизненные ценности в представлениях студенческой молодежи России и США: социологический анализ / А. А. Черкасова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 1. – С. 3–4.
38. Шелер, М. Положение человека в Космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 62.

39. Ядов, В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов // Социол. журн. – 1994. – № 1. – С. 35–52.
40. Merton, R. K. The Institutional Imperatives of Science / R. K. Merton // Sociology of Science / Ed. V. Barnes. – L. : Penguin Books, 1972. – P. 65–79.
41. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 201p.
42. Schwartz, S. H. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 58. – № 5. – P. 550–562.
43. Thomas, W. I. On Social Organization and Social Personality / W. I. Thomas. – Chicago. – Vol. 6. – № 3. – P. 120–135.

Материал поступил в редколлегию 14.09.2022.

A. V. HLUSHAKOVA,
Postgraduate Student of Psychology Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH OF LIFE VALUES

Summary

The article reveals a variety of interpretations of the concept of «value», notes the lack of unity of views regarding the nature, structure, content, functions and dynamics of values. The author systematizes the existing approaches to the study of values, taking into account the three main levels of their analysis - individual, group and cultural, the integration of which forms a comprehensive approach to the study of values. The article formulates a theoretical and methodological basis for the analysis of the sociocultural-contextual interdetermination of the structure and content of values.

Keywords: values, life values, culture, sociocultural-contextual interdetermination, conceptual foundations, systematization.

УДК 37.03

И. А. ГОЛУБ,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования»,

г. Минск, Беларусь

БИОГРАФИИ ИЗВЕСТНЫХ ЛЮДЕЙ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Целью статьи выступают выявление и систематизация возможного воспитательного и личностно-развивающего потенциала в использовании учебных биографических данных, обобщение подходов к отражению феномена биографии, реализуемых на текущем этапе комплексом социально-гуманитарных научных дисциплин. Подчеркивается актуальность обращения к биографическому материалу о деятелях истории, науки, культуры и спорта, связанных с Беларусью, что может способствовать становлению патриотической направленности личности, развитию ее социокультурной компетентности. Очерчены особенности освещения учебного материала биографической тематики в истории педагогической науки и практики. Выделены опорные представления в изучении биографического материала об известной персоналии в контексте развития современных разносторонних социально-гуманитарных исследований.

Ключевые слова: биографический учебный материал, биографические тексты, жизненный путь человека, биографические источники, воспитательный и развивающий потенциал обучения.

Педагогика как активно развивающаяся наука находится в непрерывном поиске оптимальных путей воспитания и воспитывающего обучения подрастающих поколений, и, соответственно, обращение в образовательной и воспитательной работе к образцам (примерам), различным «моделям поведения и ценностных отношений личности» является необходимостью [2, с. 93]. В качестве такой модели могут выступать биографии известных людей, сведения о которых размещены в учебниках и учебных пособиях или используются педагогом как дополнительный дидактический материал в качестве иллюстрации и доказательства важности вклада той или иной известной личности в развитие науки, искусства, истории, политики, спорта и т. п. В связи с этим актуализируется проблема

осмысления роли биографии известного человека как примера (образца) в воспитании и развитии подрастающего поколения.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании воспитание рассматривается как тот «целенаправленный процесс формирования разносторонней развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося», в задачи которого входит формирование гражданственности, патриотизма, национального самосознания, нравственной, эстетической, физической, экологической культуры, а также подготовка к семейной жизни и профессиональному самоопределению [7, с. 16]. На наш взгляд, биографические тексты, повествующие о великих ученых, политических деятелях, военных, спортсменах и деятелях искусства, могут рассматриваться в качестве эффективного педагогического средства и инструмента формирования личностных качеств, заявленных в Кодексе, у подрастающего поколения белорусов. Особенно актуальным представляется привлечение биографического материала о деятелях истории, науки, культуры и спорта, связанных с Беларусью, что позволяет способствовать формированию патриотической направленности личности, становлению ее социокультурной компетентности.

На значимое воспитательное воздействие биографических повествований в процессе их чтения и изучения справедливо указывали многие методисты, ученые-исследователи: биографии известных людей могут служить «строительным материалом для формирования субъектом индивидуальной модели будущего» [2, с. 93–94]; «на примере жизни выдающегося человека происходит самоактуализация личности подростка, в свете открывающихся духовных ценностей возникает стремление к самопознанию и самосовершенствованию» [21, с. 2]; биография является «важным информативным источником и средством взаимодействия с воспитанниками, основанным на конкретных и индивидуальных биографических фактах...» [22, с. 289]; «чтение биографий издавна считается одним из лучших чтений для подрастающих людей; на Плутархе воспитывались целые поколения; читая о подвигах знаменитых соотечественников, дети незаметно развивали в себе привязанность к Родине», закладывали основу «гражданских доблестей; герои были гордостью страны и идеалами для лучших потомков» [12, с. 142]. В зарубежных публикациях также признается важность и плодотвор-

ность учебного использования биографической информации, о чем свидетельствуют, в частности, материалы специально посвященного биографике издания «Auto / Biography Studies».

В то же время в научно-педагогических исследованиях не дается системного и комплексного освещения вопросов о желательных позитивных характеристиках обучающей деятельности в представлении учебной биографической информации, о типичных недостатках при ее отражении и путях их преодоления, не сформировано обоснованной обобщенной модели использования биографического материала в образовательном и воспитательном процессе, в чем видятся перспективы для развития дальнейших исследований. В этой связи целью данной статьи выступили раскрытие и обобщение возможного воспитательного и личностно-развивающего потенциала в привлечении биографических учебных сведений, систематизация подходов к изучению феномена биографии, востребованных на настоящем этапе комплексом социально-гуманитарных наук.

Биографическая тематика в истории педагогической науки и практики

В педагогической литературе интерес к биографии и автобиографии как к материалу для образования и воспитания отчетливо проявился в конце XIX века. Опыт использования текстов этого жанра в образовательной и воспитательной работе характеризовали К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, С. И. Гессен, А. С. Черняев, А. С. Макаренко и др.

Так, К. Д. Ушинский отмечал высокую педагогическую эффективность биографического примера как инструмента воспитания, подчеркивая, что «воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью» [19, с. 310].

В. П. Вахтеров в своем труде «Основы новой педагогики» рассуждал о необходимости включения биографий знаменитых людей в образовательный процесс и целесообразности активного использования биографического материала: «берем биографии знаменитых людей» не только потому, «что они прославились и в большинстве своем представляют лучшие типы людей, но и потому, что их жизнь хорошо изучена» [4, с. 350]. Согласимся с автором в том, что на основе биографий великих людей демонстрируются лучшие

интеллектуальные, волевые и морально-этические качества, обучающиеся могут постигать смысл нравственных ценностей, осознавая при этом, что воспитание таких качеств личности вполне доступно каждому. «В биографиях мы находим не только действия, но очень часто мотивы этих действий и внешние условия, вызвавшие те или иные стремления, чувства, представления, определяющие данное действие или направление деятельности», – тем самым ученый подчеркивал значимость биографии известного человека в реальном воплощении стремлений ученика к самосовершенствованию [4, с. 350]. Изучение данной проблемы В. П. Вахтеров планировал продолжить, во второй том вышеназванного произведения должны были войти в большом количестве биографические справки об известных педагогах. По мнению ученого, этот труд помог бы ученикам в развитии собственной эрудиции, а учителям – в развитии и совершенствовании своих педагогических средств воспитания.

Интерес к теме построения образовательного и воспитательного процесса в школе на основе биографий то угасал, не получив должного обоснования и развития, то появлялся вновь. В начале XX века вышла статья А. С. Черняева «Воспитательная система, основанная на биографиях великих людей», в которой автор сделал попытку представить целостный подход к использованию в педагогическом процессе биографий как системного воспитательного средства. В результате реализации этой идеи, по мнению А. С. Черняева, «у учащихся будут созданы при помощи великих образцов идеалы, будет намечена цель жизни» [20].

Следует сказать, что практика использования биографий известных людей была широко распространена в советской школе и приносила положительные результаты. Воспитательная работа была построена на изучении жизни и деятельности героев труда, революции, героев Великой Отечественной войны, пионеров-героев, пионеров-антифашистов и т. д. Образовательный процесс также был насыщен биографическим материалом, но тематический ряд предлагаемых текстов был достаточно узок: в основном это были тексты о В. И. Ленине и его соратниках по революционному движению, биографии писателей либо ученых в разрезе естественно-научных дисциплин.

Опорные представления в изучении биографического материала о личности в контексте развития социально-гуманитарных исследований

Биография человека является предметом интереса и изучения многих социально-гуманитарных наук: философии, социологии, истории, психологии, филологии и др.

В частности, в рамках философии и социологии отмечается выраженный интерес научного сообщества к жизнеописаниям ученых, который обосновывается высоким уровнем значимости и внутренней динамикой закономерностей развития жанра биографии. С. Б. Кожевников указывает на социальную адаптированность биографии и необходимость повышения уровня востребованности произведений этого жанра в обществе: «Биография выступает в качестве визитной карточки» жизненного мира [8, с. 18]. В начале прошлого века классическим было определение биографии, данное в Оксфордском словаре: это «история жизни индивидуальных людей, жанр литературы» [3, с. 84]; сегодня введено новое, расширенное определение: «Биография есть воссоздание человека, каким он был в действительности» [3, с. 85].

В психологии применительно к биографии, по мнению Б. Г. Ананьева, основным понятием является личность реально существующего человека. Б. Г. Ананьев сопоставляет понятие биографии с понятием «жизненный путь человека» и предлагает следующее определение: «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» [1, с. 104–105].

Историческая наука рассматривает биографию как один из видов исторического исследования отдельных жизненных путей, на основе которых историк может приблизиться к системному пониманию общественно-политической и социально-экономической ситуации в определенный период. Историческая биография не может ограничиваться пересказом жизненного пути исторической персоны; по мнению Т. А. Павловой, она представляет собой целое исследование: «это сама история, показанная через историческую личность». Исторической биографией принято считать лишь «такое жизнеописание, где в центре внимания находится развитие неповторимой человеческой личности, раскрытие ее внутреннего мира, –

разумеется, в тесной связи с эпохой и делом, которому эта личность себя посвятила» [6, с. 6]. Обобщенная характеристика объекта описания (выдающейся личности) в исторической биографии признается утвердившейся и может быть использована в качестве междисциплинарной: «В истории человечества встречаются такие личности, которые, некогда появившись, проходят затем через века, через тысячелетия, через всю доступную нашему умственному взору смену эпох и поколений. Такие люди – поистине «вечные спутники» человечества... Речь может идти о политических и государственных деятелях, о представителях науки, культуры, искусства. В этом смысле нет никаких ограничений, никаких условий. Вернее, условие лишь одно: осязаемый вклад, внесенный в развитие человеческого общества, его материального и духовного бытия» [6, с. 6]. В этой связи исследователи отмечают появление таких новых понятий, как «историческое бессмертие отдельной личности» или «персональная история каждого человека».

В филологии жанр биографии считают нарративным феноменом, способным реализовываться в форме рассказа и определяющимся как повествовательный и событийный текст о жизни человека. «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова предлагает такое общезыковое определение: «Биография – это сочинение, в котором рассказывается история жизни и деятельности определенного лица». Г. О. Винокур, критикуя определение биографии как набора известных фактов, утверждал, что биография – это «личная жизнь в истории», она «должна включать духовную жизнь в дополнение к документальным фактам» [5, с. 55]. Весьма современным и обоснованным с филологической точки зрения считают определение, данное И. Я. Лосиевским, где он говорит о биографии как о переданном средствами данной культуры и зафиксированном в текстовой форме целом произведении, посвященном феномену личностной индивидуальности [10, с. 16].

В современном литературоведении широко практикуется биографический метод, без которого невозможно изучение литературы как художественного явления; при этом личность писателя и его индивидуальные особенности признаются определяющими факторами в анализе и интерпретации его творчества. Б. В. Томашевский, отвечая на вопрос о необходимости изучения биографии поэта,

писателя для понимания его творчества, пишет, что необходимо учитывать «литературную функцию биографии и рассматривать ее как спутницу художественного произведения» [17, с. 72]. Воспитательная функция биографического материала состоит в том, что на примере жизни выдающегося человека происходит самоактуализация личности подростка, в свете открывающихся духовных ценностей возникает стремление к самопознанию и самосовершенствованию. По этому поводу известный литературовед Ю. М. Лотман в статье «Биография – живое лицо» отмечает, что «за читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность» [11, с. 228].

С филологической точки зрения биографический материал может получать различное стилевое, подстилевое и жанровое преломление, к примеру обретая вид биографического сообщения или доклада [13, с. 5]. Вместе с тем особую частотность и перспективность обнаруживают биографические характеристики в научно-популярном подстиловом регистре своего речевого воплощения.

При этом привлечение биографического материала в процессе преподавания филологических дисциплин может иметь не только предметно-содержательную, но и иллюстративно-речевую направленность, сравним, к примеру, эмпирически фиксируемые биографические сведения, отраженные в предшествующих и современном поколении учебных пособий по русскому языку, в том числе в рубриках «Славные имена нашей страны» и «Люди науки» [14, с. 66–67, 165–166, 215–216, 250–251; 15, с. 183–184, 202–203, 237–238; 16, с. 6, 102–103, 164–165, 182–183 и др.].

Биографическая работа в социальной деятельности – это работа с жизненной историей, как отмечает Е. Г. Соловьев, речь здесь идет «не только об истории человека в контексте жизненного пути, а также о различных измерениях этого развития (телесность, ... трудовая деятельность и т. д.)» [17, с. 132–133]. В качестве биографических источников для организации исследований используются дневники, автобиографии, биографическое интервью, письма, воспоминания и др. [об источниках биографической реконструкции см. подробнее также: 18, с. 183–184].

Поскольку биография известной личности представляет собой междисциплинарный и метапредметный феномен постижения, на

учебных занятиях с использованием биографического материала возможно привлечение различных деятельностно-ролевых позиций обучающихся (философы, психологи, историки, социологи, филологи и под.) по характеризуемой продуктивной технологической модели эвристического полилога [9].

Таким образом, многообразие междисциплинарных исследований демонстрирует высокий интерес исследователей к названной проблеме, однако следует сказать, что специальных педагогических работ, предметом или материалом для которых выступает биография, было выявлено недостаточно. Причина, по мнению Г. Е. Соловьева, в том, что педагогика на протяжении долгого времени рассматривалась в основном в рамках эмпирических социально-научных исследований и общественно-критических теорий. Исследователями не всегда принимались во внимание темы субъективного переживания, интроспекции, вопросы смысложизненных ориентаций, воспоминания, образования и становления человека. Вместе с тем вопросы биографического исследования и биографического опыта нашли отражение «в рамках духовно-научной педагогики, антропологических и психоаналитических дискурсов» [17, с. 79]. Однако, на наш взгляд, в педагогической науке к настоящему моменту сложились предпосылки для комплексного исследования биографии известной личности как предмета актуальной педагогической теории и практики и для углубленного изучения вопроса об использовании биографических текстов в современном образовании и воспитании. Биография может рассматриваться как важный информативный источник, средство взаимодействия педагога с обучающимися, инструмент учебно-методического сопровождения образовательного и воспитательного процесса, ресурс для конструирования субъектом собственной биографии. Воспитательные функции биографии очевидны: приобретение уникального опыта поведения в различных жизненных ситуациях; корректировка недостающего жизненного опыта; формирование способности личности к осмысленному преобразованию своего поведения и качеств; постижение новых ценностных ориентиров и смыслов, обуславливающих жизненный выбор; выбор траектории дальнейшего развития субъекта учения и воспитания; прогнозирование и проектирование собственного жизненного пути. Представляется, что данные идеи в контексте их

реализации в образовательной и воспитательной деятельности откроют пути к обновленным целевым ориентирам, не позволят игнорировать, а напротив, дадут возможность разносторонне раскрыть антропоцентрический, гуманитарный духовно-нравственный потенциал в организации педагогического процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. (Серия «Мастера психологии).
2. Бабурова, И. В. Категория примера в воспитании ценностных отношений школьников [Электронный ресурс] / И. В. Бабурова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 52. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-primera-v-vospitanii-tsennostnyh-otnosheniy-shkolnikov>. – Дата доступа: 15.11.2022.
3. Валевский, А. В. Основания биографики / А. В. Валевский. – Киев : Наукова думка, 1995. – 110 с.
4. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс] / В. П. Вахтеров. – 1987. – С. 326–401. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov_izbrannye-pedagogicheskie_1987. – Дата доступа: 07.11.2022.
5. Винокур, Г. О. Биография и культура / Г. О. Винокур. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 96 с.
6. История через личность: Историческая биография сегодня / под ред. Л. П. Репиной. – 2-е изд. – М : Квадрига, 2010. – 720 с.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 31.01.2022, 2/2874 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&-p0=N12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 15.11.2022.
8. Кожевников, С. Б. Социум в структурах жизненного мира: методологический инструментарий исследования / С. Б. Кожевников // Социологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 5–30.
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. Лосиевский, И. Я. Научная биография писателя: проблемы интерпретации и типологии / И. Я. Лосиевский. – Харьков : Крок, 1998. – 424 с.

11. Лотман, Ю. М. Биография – живое лицо / Ю. М. Лотман // Нов. мир – 1985. – № 2. – С. 228–236.
12. Лучкина, О. А. «Искры божьи»: отбор биографий в реестр для детского чтения (на материале педагогической критики детской литературы) [Электронный ресурс] / О. А. Лучкина // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskry-bozhi-otbor-biografiy-v-reestr-dlya-detskogo-chteniya-na-materiale-pedagogicheskoy-kritiki-detskoy-literatury>. – Дата доступа: 15.11.2022.
13. Николаенко, И. В. Обучение устному научному сообщению в VI–VII классах общеобразовательной школы : автореф. дис ... канд. пед. наук / И. В. Николаенко ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 1998. – 19 с.
14. Русский язык : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко, Е. Е. Долбик [и др.] – Минск : Изд-во Нац. ин-та образования, 2011. – 264 с.
15. Русский язык : учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко, Е. Е. Долбик [и др.] – Минск : Изд-во Нац. ин-та образования, 2011. – 272 с.
16. Русский язык : учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко, Н. М. Пипченко [и др.] – Минск : Изд-во Нац. ин-та образования, 2019. – 240 с.
17. Соловьев, Г. Е. Качественная методология в социальной работе : учеб. пособие / Г. Е. Соловьев. – Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 2018. – 172 с.
18. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования : русский язык в белорусской школе (5–11 классы): теоретико-содержательные аспекты / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.
19. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
20. Черняев, А. С. Воспитательная система, основанная на биографиях великих людей / А. С. Черняев. – СПб. : типо-лит. А. Э. Винке, 1909. – 12 с.
21. Царева, О. И. Изучение биографии писателя как методическая проблема [Электронный ресурс] / О. И. Царева // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. –

Вып. 8. – 62 с. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/12968>. – Дата доступа: 15.11.2022.

22. Яковлева, С. В. Биография как педагогический феномен [Электронный ресурс] / С. В. Яковлева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/biografiya-kak-pedagogicheskiy-fenomen>. – Дата доступа: 15.11.2022.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

I. A. GOLUB,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Management of Education

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

BIOGRAPHIES OF FAMOUS PEOPLE AS AN OBJECT OF STUDYING THE HUMANITIES

Summary

The purpose of the article is to identify and systematize the possible educational and personal-developing potential in the use of educational biographical data, to generalize approaches to reflecting the phenomenon of biography, implemented at the current stage by a complex of social and humanitarian scientific disciplines. The relevance of turning to biographical material about the figures of history, science, culture and sports associated with Belarus is emphasized, which can contribute to the formation of a patriotic orientation of the individual, the development of his sociocultural competence. The features of the coverage of educational material on biographical topics in the history of pedagogical science and practice are outlined. The basic ideas in the study of biographical material about famous personalities in the context of the development of modern multidisciplinary social and humanitarian research are highlighted.

Keywords: biographical educational material, biographical texts, a person's life path, biographical sources, educational and developmental potential of education.

УДК 376

И. С. ЗАЙЦЕВ,

доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент

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

СТАТУСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена важной составляющей социального развития человека – профессиональной идентичности в аспекте профессионального самоопределения. Представлено экспериментальное исследование статусов профессиональной идентичности старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи в сравнении с нормально говорящими сверстниками.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальный опыт, навязанная идентичность, профессиональный статус, социальное развитие.

На настоящем этапе важным для решения в системе образования Республики Беларусь является вопрос готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников. Это относится и к такой нозологической группе, как дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Готовность к профессиональному самоопределению, рассматриваемая как внутреннее качество подростка, подразумевает наличие у него способности в последующем обоснованно и осознанно избрать вид профессиональной деятельности [1]. От наличия либо отсутствия вышеуказанной готовности в прямой зависимости находится эффективность будущей жизни в обществе: или индивид – активный участник в совместных с коллективом и социумом в целом свершений, или – пассивный созерцатель происходящего в данный момент без перспектив дальнейшего самосовершенствования в условиях социальной среды.

Одним из показателей готовности к профессиональному самоопределению является профессиональная идентичность, понимаемая с позиции способности принять ценности, лежащие в основе

деятельности той или иной профессиональной группы, в их соотношении с индивидуальными желаниями [5; 7]. Однако такой аспект на данном временном этапе не нашел достаточной разработки [5] в целом, а тем более в отношении старшеклассников с ТНР. Важность понимания проблемы профессиональной идентичности обусловлена ее значением для личностного роста индивида [7] с позиции обеспечения его тождественности на всем протяжении профессионального развития и устойчивости во времени [6].

В современном обществе человек сам формирует свою профессиональную идентичность, предопределенную его родственными и выходящими за их пределы, то есть более широкими, социальными связями [4]. Такое понимание позволяет судить о затруднениях в становлении профессиональной идентичности при ТНР. В первую очередь сюда следует отнести свойственное указанной категории нарушение общения, что является препятствием для установления полноценных контактов с окружающими и обуславливает недостаточность социального опыта, определяющего готовность быть деятельностным участником общественной жизни [3].

Для изучения состояния статусов профессиональной идентичности старшеклассников с ТНР был использован адаптированный вариант методики А. А. Азбель и А. Г. Грецова [2]. Адаптация состояла в корректировке предлагаемых вопросов и вариантов выбора в соответствии с речевыми возможностями испытуемых. В экспериментальном изучении приняли участие 157 старшеклассников с ТНР и 101 нормально говорящий сверстник. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Количественные показатели статусов профессиональной идентичности (%)

Профессиональная идентичность	Категории учащихся	
	С ТНР	Нормально говорящие
1	2	3
сформированная	21,7	40,6
мораторий	31,8	51,5
навязанная	22,9	3
неопределенная	23,6	4,9

Сформированная профессиональная идентичность – показатель готовности старшеклассников осознанно совершить в ближайшем будущем выбор дальнейшего профессионального пути. Для таких детей характерно наличие уверенности в том, что они способны к правильному выбору будущей профессии, им присуща вера в собственные жизненные убеждения, готовность к верному в их понимании выстраиванию жизни на основе осознания, чего они хотят достигнуть. У старшеклассников с ТНР наличие сформированной профессиональной идентичности выявлено в 21,7 %, в то время как у нормально говорящих этот показатель – 40,6 %.

Мораторий, или иначе кризис выбора, есть свидетельство наличия у старшеклассника состояния, характеризующего его готовность к рассмотрению при профессиональном самоопределении не какой-то единственной профессии, а и возможных альтернативных вариантов. Это размышление о вероятности правильного решения в ситуации множественности желанных (нежеланных) перспектив, что определяет не только позицию своеобразного «разногласия внутри себя», характеризующуюся то наличием уверенности в своем решении, то неуверенности, но и неустойчивостью отношений с окружающими в лице, в первую очередь, близких родственников, друзей. Положительным аспектом такого состояния человека является то, что после него по большей части следует переход в позицию сформированной идентичности. При этом не исключена и навязанная идентичность, однако значительно реже. И навязанную идентичность также можно принять в значении показателя готовности определения себя в будущей профессиональной деятельности. Среди старшеклассников с ТНР мораторий профессиональной идентичности выявлен в 31,8 %, а у нормально говорящих – в 51,5 %.

Навязанная профессиональная идентичность – показатель готовности к выбору предстоящей профессиональной деятельности как результат не самостоятельных размышлений, а ориентация на выбор, обусловленный принятием мнения родителей, друзей, других окружающих старшеклассника людей. Находясь в состоянии полной зависимости от социального окружения при необходимости решения, индивид на определенное время испытывает внутренний дискомфорт, поскольку избегает переживаний о собственном будущем. Однако вполне вероятной представляется актуализация чувства неудовлетворенности в силу возможного разногласия личных

интересов самого индивида и как реципиента, и как респондента внешнего несамостоятельного решения. Это – прямой путь к скорому разочарованию человека в своем профессиональном выборе. Навязанную профессиональную идентичность продемонстрировали 22,9 % старшеклассников с ТНР при 3 % таковых среди нормально говорящих сверстников.

Неопределенное состояние профессиональной идентичности – это состояние оптанта профессионального выбора, не подкрепленного какими-либо целями, планами. Другими словами – характеристика индивида, не пытающегося даже построить желаемые варианты собственного профессионального становления. Неопределенное состояние профессиональной идентичности следует оценивать в ракурсе бездействия в активной общественной жизни как проявление социальной пассивности. Подобное характерно для людей, живущих лишь наличествуящими желаниями, не осознавших необходимость самоопределения в профессии в ракурсе деятельностного участника жизни социума в целом. Неопределенную профессиональную идентичность продемонстрировали 23,6 % учащихся старших классов с ТНР. У нормально говорящих этот показатель равен 4,9 %.

Для дальнейшего оформления более четкого понимания имеющихся статусов профессиональной идентичности группы «сформированная профессиональная идентичность» и «мораторий профессиональной идентичности» условно объединили в единую – «сформированная профессиональная идентичность». Объясняется это тем, что, как было указано выше, мораторий (кризис выбора) характеризуется в большинстве случаев конечным «выходом» на сформированную профессиональную идентичность. Навязанный и неопределенный статусы профессиональной идентичности объединили в категорию «несформированная профессиональная идентичность». Объяснимо такое объединение высокой вероятностью актуализации разочарования при последующем выборе профессии в случае навязанной профессиональной идентичности или проявлением социальной пассивности, характеризующей ситуацию неопределенной профессиональной идентичности. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Количественные показатели статусов профессиональной идентичности 2 (%)

Профессиональная идентичность	Категории учащихся	
	С ТНР	Нормально говорящие
1	2	3
сформированная	53,5	92,1
несформированная	46,5	7,9

В результате категория «сформированная профессиональная идентичность» представлена 53,5 % старшекласников с ТНР и 92,1 % нормально говорящих сверстников. Примерами явились следующие данные:

Утверждение «Меня не беспокоит мое профессиональное будущее»

Выбранные ответы:

«Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться»;

«Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно»

или

Утверждение «Дома мы часто спорим о моей будущей карьере»

Выбранные ответы:

«Не согласен, ведь я все уже решил сам и спорить со мной бесполезно»;

«Согласен, я советуюсь с родителями, хотя наши взгляды о моем будущем разные» и т. п.

Несформированную профессиональную идентичность продемонстрировали 46,5 % старшекласников с ТНР и 7,9 % нормально говорящих сверстников. Наиболее показательными явились следующие примеры:

Утверждение «Мои родители выбрали мне профессию»

Выбранный ответ:

«Согласен, они лучше меня разбираются в этом вопросе»

или

Утверждение «Уже точно решено, какую профессию я хочу получить после окончания школы»

Выбранный ответ:

«Согласен, так как мои родители уже сказали мне, на кого я буду дальше учиться» и т. п.

В целом, подводя анализ результатов исследования, следует констатировать, что у большинства старшеклассников с ТНР количественные показатели свидетельствуют о сформированности профессиональной идентичности. Однако это незначительное превалирование (сформированная профессиональная идентичность – 53,5 %, несформированная 46,5 %), в то время как у нормально говорящих сверстников соответствующие показатели – 92,1 % (сформированная) против 7,9 % (несформированная). Это свидетельствует о желательности помощи старшеклассникам с ТНР по подъему статуса их профессиональной идентичности.

На основании сказанного следует отметить необходимость специальной педагогической работы с учащимся старших классов с ТНР, ориентированной на повышение состояния их профессиональной идентичности в рамках подготовки к профессиональному самоопределению как наиболее значимой составляющей социального развития в целом указанной категории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьина, Е. В. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению / Е. В. Ананьина // Вестн. ЮУрГУ. – 2006. – № 9. – С. 62–67.
2. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) // Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск, 2009. – Ч. 1: Диагностика профессиональной направленности. – С. 4–11.
3. Зайцев, И. С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев. – Минск : АПО, 2015. – 136 с.
4. Исаев, Д. П. Профессиональная идентичность в российском обществе (вопросы истории, теории и практики) / Д. П. Исаев [и др.]. – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2017. – 180 с.
5. Малютина, Т. В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты / Т. В. Малютина // Омский научный вестник. – 2014. – № 5 (132). – С. 149–152.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

-
7. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.

Материал поступил в редколлегию 31.08.2022.

I. S. ZAYTSEV,

Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Pedagogy,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PROFESSIONAL IDENTITY STATUS OF HIGH SCHOOL STUDENTS
WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

Summary

The article is devoted to an important component of human social development – professional identity in the aspect of professional self-determination. The experimental study of the status of professional identity of high school students with severe speech disorders in comparison with normally speaking peers is presented.

Keywords: professional self-determination, social experience, imposed identity, professional status, social development.

УДК 159.9:004.738.5

Н. А. ЗАЛЫГИНА,

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

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

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье рассматриваются вопросы определения деструктивных факторов современного информационного воздействия на детей и подростков и направления работы по их коррекции.

Ключевые слова: информационное воздействие, сетевое взаимодействие, сетевое гражданство, интернет-риски.

Деструктивное информационное воздействие на детей, подростков, молодежь существовало всегда, но вопрос профилактики этого воздействия актуализировался в системе воспитательной работы в связи с развитием современных информационных технологий.

Эффект информационного воздействия зависит от степени развития и зрелости личности, на которую оно направлено. Человек с неразвитым мышлением реагирует на простые стимулы, не способен к анализу информационного контента, его сознанием легче манипулировать. Дети и подростки считаются наиболее внушаемой частью аудитории, прежде всего потому, что их мышление не обладает достаточной зрелостью, а социальные установки неустойчивы и противоречивы.

Основное информационное воздействие на детей и подростков осуществляется через интернет. Интернет, с одной стороны, расширяет, а с другой – ограничивает возможности человека в получении, переработке, ретрансляции и использовании значимой для него информации. Интернет делают привлекательным: *персонализация* – обеспечение необходимой информацией по индивидуальному запросу и в удобном для потребителя режиме; *интерактивность* – возможность осуществления диалога (на форумах, в чатах) и обратной связи в реальном времени; *виртуальность* – совокупность

техник, позволяющих интегрировать субъект в искусственно созданную реальность, иногда более привлекательную, чем реальность естественная.

Негативные составляющие интернет-воздействия: снижение избирательности восприятия, отсутствие критичности к содержанию информации, доминирование способа подачи информации над ее содержанием, иррационального над рациональным, «клиповость» как доминирующая форма подачи информации. Передача информации в виде изображения и небольшого комментария приводит к тому, что дети и молодежь перестают воспринимать вообще большую текстовую информацию, аудиосообщения, устную речь, что вызывает значительные трудности у педагогов в процессе обучения и воспитания.

Доминирование интернета как источника информации создает определенные проблемы в обеспечении развития учащихся. В частности, можно отметить, что никакая видеозапись или интернет-сообщение не научат человека говорить, несмотря на присутствие в интернет-пространстве грамотных и не очень текстов, яркую лексику блогера и другие преимущества интернет-сообщений перед непосредственной устной речью. Артикуляция является невероятно сложной деятельностью: слушающий отвечает говорящему микродвижениями, сопровождающими речь, и тем самым его речь развивается. Такое возможно только в живом общении. Интернет-взаимодействие не способствует развитию речи ребенка, а следовательно, его мышления.

Отсутствие критического мышления является объективной возрастной особенностью детей и подростков, которые обуславливают их особую восприимчивость к информационному воздействию. В связи с этой особенностью можно отметить несколько явных проблем воспитания, связанных с современным информационным воздействием на детей и молодежь.

Информация о трагических событиях, насилии, болезнях и смертях, катастрофах с масштабной гибелью людей всегда давалась детям дозированно. Ребенок до десяти лет от такой информации преимущественно ограждался. С развитием интернет-технологий это сделать практически невозможно. Разве что попытаться ограничить доступ к такой информации, присвоив знак возрастной категории.

Во многих интернет-сообщениях информация намеренно драматизируется, искажается, принимает устрашающий характер с целью достижения максимального эффекта воздействия. У детей и молодежи возникает впечатление, что они живут в мире, полном зла и насилия. Это не способствует социальному оптимизму, необходимому для нормальной жизнедеятельности ребенка, влияет на его психическое здоровье.

В таких условиях у ребенка, подростка формируется способ защиты – снижение чувствительности к изображению зла в интернете и, соответственно, к его проявлению в реальной жизни. Если ребенок ежедневно в сообщениях видит сцены насилия, то через определенное время он перестает адекватно реагировать на него вообще или начинает воспринимать как вполне приемлемый способ решения вопросов.

Еще одна актуальная проблема воспитания связана с интернет-воздействием: современное информационное воздействие формирует у детей и молодежи представление об отсутствии однозначности в восприятии норм и ценностей, содействует ценностной неопределенности. Это касается правовых, гендерных, эстетических, политических и даже нравственных норм. Интернет демонстрирует не просто многообразие ценностей, а возможность совместного существования принципиально противоречивых ценностей. Такой культурный релятивизм не способствует формированию конструктивных индивидуальных регуляторов социального поведения личности. Современное информационное воздействие провоцирует ценностную неопределенность и отсутствие однозначности восприятия норм: гендерных, правовых, нравственных, эстетических и других, демонстрирует сочетание принципиально несочетаемого, в том числе смешение нравственно допустимого и недопустимого. Ценностные суждения и образцы поведения, представленные в интернет-пространстве, являются исключительно делом вкуса и произвольного предпочтения. Тем самым провоцируется ситуация ценностно-нормативного кризиса, когда обществу тяжело оказать воздействие на формирующегося человека: он сам определяется: что правильно, а что нет, что справедливо и что несправедливо, что прекрасно, а что безобразно и т. д. Современное информационное воздействие на детей и молодежь формирует у них готовность

выйти за пределы социальной нормы, культурную дезориентацию, которая возникает при необходимости соотнести несовместимые ценности: коллективизма и конкуренции, либеральные и неосоциалистические, научные и религиозные, «поиск этнических корней» и глобалистские и т. д.

Человеку с неустоявшимися социальными установками трудно ориентироваться в многообразии представленных взглядов и мнений. В то же время принципиальной особенностью социального времени, современных детско-родительских отношений является расширение возрастных рамок свободного выбора поведения для детей и подростков, предоставление свободы выбора мнений, оценок, поведения. Это привело к необходимости уделить особое место в социальном воспитании развитию самоконтроля, прежде всего нравственного, формированию у детей и подростков готовности к самостоятельному принятию решений, выбору целей и способов деятельности, ответственности за социальный поступок, в том числе за выбор и интерпретацию информации. Ослабление внешнего контроля за действиями, в том числе в интернет-пространстве, при сохранении внутренней безответственности за их последствия – один из факторов, способствующий росту деструктивного поведения детей и молодежи.

Например, имеет место интерес детей и подростков к ценностям тех культур, которые не соответствуют нашей культурной традиции. Мы исходим из того, что в интересе к культуре есть только созидательные, конструктивные элементы. Но в таком стремлении много разрушающего, если эта культура нам не органична. Призывы к субъективному интересу (к страху перед болью, болезнью), призывы стремиться к безопасности не срабатывают в воспитании негативного отношения к саморазрушающему поведению у человека, ориентированного на эстетические ценности, связанные с нарушением физической целостности: пирсинг, татуировки, шрамирование, аскетизм, культ смерти. Возникает вопрос: почему у подростков и молодежи возникает такой интерес к этому, чем это привлекает? Уродством, которое есть протест господствующему эстетическому вкусу, традиционной эстетике. Интернет предоставляет возможность приобщиться к эстетическому продукту, дисгармоничному в такой же степени, как и его носители. В современном

информационном поле широко представлено уродство, сознательно культивируемое, культ уродства и разрушительного поведения.

Одной из наиболее актуальных воспитательных проблем, связанных с включением детей и молодежи в интернет-взаимодействие, является предупреждение радикализма и экстремизма в подростковой и молодежной среде, которые навязываются в качестве образцов поведения. При этом подростковая и молодежная субкультуры изначально считаются «протестными», то есть могут содержать элементы радикализма. Радикализм – крайняя, бескомпромиссная приверженность каким-либо взглядам, концепциям. Чаще всего этот термин употребляется в отношении политических идей и действий, направленных на решительное, коренное изменение существующих общественных институтов, хотя возможен и религиозный, эстетический, философский экстремизм. Радикализм как способ деятельности, тяготеющий к крайностям, играет в обществе, как правило, дестабилизирующую роль, способствует возникновению деструктивных групп, конфронтации, провоцирует углубление конфликтов.

Воспитательная практика, направленная на формирование ключевых («гибких») навыков, противодействует формированию деструктивных установок, поскольку такие навыки, как «критическое мышление» (умение ориентироваться в потоках информации, видеть причинно-следственные связи, отсеивать ненужное и делать выводы), «коммуникация» (умение договариваться и налаживать контакты, слушать собеседника и доносить свою точку зрения), «координация» (умение сотрудничать ради общей цели, находить способы ее достижения), исключают деструктивное взаимодействие и радикализм поведения.

Какие ресурсы есть у педагогов для обеспечения профилактики деструктивного информационного воздействия? Во-первых, следует отметить, что эффект информационного воздействия возможен только в том случае, когда имеет место не только восприятие информации, но и ее интерпретация или обсуждение. Информационное воздействие включает *источник*, целью которого является продвижение или изменение ценностей, идей, интерпретаций событий, поведения. Все эти цели реализуются благодаря созданию информационных сообщений и передачи их по *каналам информации*, ориентированным на определенного субъекта воздействия (*реципи-*

ента). Однако чтобы планируемые цели воздействия были реализованы, необходимо учесть, что информация усваивается при наличии *социальных условий*, в том числе ее интерпретации (обсуждения или *метакоммуникации*). Именно обсуждение информации, а не ее характеристики («клиповость», образность, яркость, доступность контента и др.) чаще всего определяет эффект ее воздействия. Возникает закономерный вопрос: с кем информация, полученная по основному каналу, обсуждается детьми, подростками, молодежью, то есть кто именно расставляет акценты, оценивает ее? Очень часто эту функцию выполняет блогер, равный или близкий по возрасту и статусу с реципиентом. Блогер не создает информационные сообщения. Он их продвигает, интерпретирует, дает оценку, используя известные закономерности закрепления эффекта коммуникации, например, закономерности перцептивного отбора или избирательности восприятия: воздействует только та информация, которая соответствует нуждам реципиента, его текущей деятельности или отличается новизной и необычностью. Остальная информация игнорируется, какой бы значимой ее не считали. В деятельности по интерпретации или «разъяснению» информационных сообщений важно также учитывать закономерности «теории когнитивного диссонанса» Леона Фестингера: человек стремится установить внутреннюю гармонию, последовательность, согласованность между своими мыслями, способностями, знаниями и ценностями. То есть, воспринимая информационное сообщение, он стремится к согласованности его содержания с уже имеющимися у него мыслями, установками, убеждениями и т. д. Информация, которая им противоречит, будет: воспринята агрессивно, отвергнута (будет отрицаться ее правдивость), проигнорирована. А информация противоречивая, избыточно устрашающая («закуришь – умрешь», «наркотики – смерть» и т. п.), воспринимается как несоответствующая личному опыту несовершеннолетнего реципиента и незначимая для него вообще.

Таким образом, важны не только контент и форма информации, но и ее правильная интерпретация, обязательное обсуждение со значимым другим, в качестве которого часто выступает медийное лицо, коллективный субъект (группа сверстников, например, сетевое сообщество), популярный блогер, авторитетный сверстник. Практически никогда в качестве посредников в обсуждении значимой информации подростками и молодежью не рассматриваются

педагоги или родители. В целях эффективной профилактики деструктивного взаимодействия в современной информационной среде, педагогам необходимо знать популярные у детей и молодежи информационные каналы и контент сообщений, которые по ним передаются, целенаправленно организовывать интерпретацию сообщений, то есть обеспечивать посредничество в информационном воздействии. При отсутствии у педагога объективной возможности самому выполнять роль посредника, необходимо использовать для этого ресурсы равного обучения.

Самая главная задача воспитания противодействия социальным рискам и деструктивному информационному воздействию – не дать сформироваться социокультурной установке: патология выше нормы (эстетическая, нравственная, политическая, психическая, религиозная и др.) или, что более сложно, – ликвидация данной установки.

Эффективная профилактика деструктивного информационного воздействия осуществляется до проявлений проблем в поведении и деформации в установках детей и подростков. Ее осуществление связано с усвоением педагогами новых понятий, вошедших в современную теорию и практику воспитательной работы: «сетевые подростки», «цифровое гражданство», «воспитание ответственного цифрового гражданства», «интернет-риски “Три СИ”».

Сетевые подростки – это учащиеся в возрасте 12–18 лет, у которых сетевое общение занимает основное место в структуре досуга, а пространство сетевого взаимодействия является важным фактором социализации [1, с. 61].

Термин «цифровое гражданство» введен в научный оборот Карен Моссбергер. Цифровое гражданство предполагает наличие высокого уровня готовности к ответственному, безопасному и эффективному использованию цифровых коммуникаций, подготовку к жизни в обществе, насыщенном информационными технологиями, усвоение правил надлежащего ответственного пользования информационными технологиями, обучение безопасному пользованию современными информационными технологиями, участию в сетевых сообществах и умению их использовать в целях своего развития, отсутствие вреда от своих действий в интернет-пространстве

для иных пользователей, помощь другим пользователям в освоении ресурсов интернет-пространства [2].

Классификация интернет-рисков в виде двухмерной модели, включающей роль ребенка и сами риски (таблица интернет-рисков «Три Си», которая разработана Лондонской школой экономики), активно используется педагогами для определения рисков для несовершеннолетних при использовании интернета (см. таблицу) [2].

Классификация интернет-рисков «Три СИ»

Риски	Коммерческие	Агрессивные	Сексуальные	Оказываемое воздействие
Контентные (ребенок является пассивным получателем)	Реклама, спам	Информация, связанная с насилием или проявлениями ненависти	Порнография или иной нежелательный контент	Экстремизм, расизм, провокация насилия, запрещенный контент
Контактные или коммуникационные (ребенок выступает как участник)	Харвестинг (сбор личных данных, которые могут быть использованы против личности)	Подвергается буллингу или иному преследованию	Встречается в информационном пространстве с незнакомцами, становится объектом ухаживания	Причинение вреда себе, включение в группы против воли, анорексия, суицид. Нежелательные убеждения или «обезьяньи действия». Секс насилие
Поведенческие (ребенок проявляет себя как активное действующее лицо)	Нелегальное скачивание, азартные игры, финансовые махинации	Участие в экстремальных социальных действиях, буллинге или домогательствах	Создание и размещение неподобающего материала, в том числе порнографического характера	Провокации экстремизма, буллинга, иных противоправных действий. Распространение провоцирующей информации

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Собкин, В. С. Современный подросток в социальных сетях / В. С. Собкин // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 61–73.

-
2. Бродовская, С. В. Цифровые граждане, цифровое гражданство и цифровая гражданственность [Электронный ресурс] / С. В. Бродовская. – Режим доступа: cyberleninka.ru. Научные статьи. tsifrovoye-grazhdanstvo. – Дата доступа: 07.11.2022.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

N. A. ZALYGINA,

Head of the Department of Content and Methods of Education
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

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

PREVENTION OF DESTRUCTIVE INFORMATIONAL INFLUENCE IN EDUCATIONAL WORK

Summary

The article discusses the issues of determining the destructive factors of modern information impact on children and adolescents and the direction of work on their correction.

Keywords: information impact, network interaction, network citizenship, Internet risks.

УДК 37.017.7

Э. В. ЗАХАРОВА,

аспирант кафедры содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования»,

г. Минск, Беларусь

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В представленной статье уделяется особое внимание патриотическому воспитанию в современной Республике Беларусь, что особенно актуально в связи с тем, что патриотизм как особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству воспитывается в семье и в учреждениях образования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, семья, патриотизм, сигма безопасности белорусского общества, формы и методы воспитания.

В современной Республике Беларусь развитие патриотического воспитания в учреждениях образования реализуется в соответствии с Законом Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики», Кодексом Республики Беларусь об образовании, положениями Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Концептуальными подходами к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 г. и на перспективу до 2030 г., Программой патриотического воспитания населения на 2022–2025 годы, а также в соответствии с Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г.

Актуализируя патриотическое воспитание в учреждениях образования, важно отметить, что данное направление нуждается в постоянном совершенствовании форм и методов работы, так как результат воздействия на сознание молодежи зависит от комплексного подхода и координации деятельности различных социальных институтов белорусского общества, что также включает в себя социально-экономическое, информационно-технологическое развитие социума на современном этапе, а также идеологию белорусского государства.

Патриотическое воспитание – это сложная государственная задача на современном этапе развития белорусского общества, решение которой предусматривает комплексную и системную деятельность, потому что конечная цель такой деятельности – формирование личности гражданина, белоруса и патриота, защитника своего Отечества и семьянина. И можно согласиться с тем, что для «каждого человека нет на свете никого ближе и роднее женщины, подарившей ему жизнь. Слово «мама» неотделимо от таких понятий, как мир, семья, Родина, всего того, что имеет для людей наивысшую ценность. Именно материнская любовь была и остается надежной, могучей силой, опорой духовности, высокой нравственности, гражданственности и патриотизма» [1, с. 10].

Отмечу, что необходимость патриотического воспитания с каждым годом возрастает по причине того, что набор смыслов данного понятия постоянно дополняется и конкретизируется. Так, категория «патриотизм» неразрывно связана с идентичностью, чувством коллективной принадлежности к стране, народу, этносу и готовностью действовать во благо страны. И в настоящее время патриотизм рассматривается как высшая ценность духовной культуры личности [2, с. 34]; ценностное отношение человека к Отечеству; духовная и социальная ценность; социально-нравственная категория, предполагающая преданность и любовь к своему Отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, стремление служить интересам своего народа [3, с. 49].

Поясню, что в содержательном плане дефиниция «патриотизм» эволюционировала от привязанности к своим близким людям и месту рождения до многомерного явления, которое включает в себя духовно-нравственную, государственно-политическую и национально-культурную составляющие.

1. Духовно-нравственная составляющая патриотизма проявляется в возвышенных чувствах к Родине, в первую очередь в любви к ней и готовности к самопожертвованию ради ее блага, бережном отношении к природному и культурному достоянию своей страны, в чувстве гордости за Отечество и ответственности за свои действия перед ним.

2. Государственно-политическая составляющая выражается в положительном отношении граждан к своему государству, его

идеологии и политике, в готовности соблюдать государственные законы и отстаивать честь своей страны. Национальный компонент патриотизма включает уважительное отношение к национальным обычаям, традициям, языку, истории и культуре своей страны, осознание единства со своим народом. Развитие того или иного содержательного компонента патриотизма в определенный исторический период было обусловлено становлением государственности и особенностями социально-экономического, политического устройства государства, внутренней и внешней политики, религии, культуры [4, с. 24].

3. Национально-культурная составляющая – это первые уроки белорусского языка, традиций и национальной культуры в белорусской семье. Родители передают подрастающему поколению свое восприятие мира и отдают свою бескорыстную любовь к природе, национальным традициям, уважение к людям и своему Отечеству. На всю жизнь молодежь запоминает общение и прогулки с родителями, совместное шествие на государственных праздниках, участие в традиционных семейных и спортивных мероприятиях.

Напомню, что патриотическое воспитание молодежи в современной Республике Беларусь является одним из важнейших направлений деятельности органов государственного и местного управления, учреждений образования, действенных общественных объединений и особенно семьи, так как именно этот социальный институт – «важнейшая часть общества и фундамент; семья – воспитательная среда, культурная ниша и основа поведения личности» [5, с. 59].

Республика Беларусь – молодое государство, ведь до 1991 года доминировала идеология Советского государства, которая внесла свои коррективы в понимание целей и задач патриотического воспитания. На всем протяжении существования советской системы воспитания характер и реализация патриотического воспитания не были одинаковыми и однолинейными. Так, исследователь Р. С. Пинонова в своей работе «Патриотическое воспитание молодежи: диалог эпох» представила основные периоды формирования патриотического воспитания:

1. 1917–1941 гг. – в основе патриотического воспитания находилась борьба молодого государства в годы гражданской войны и пропаганда советского строя, укрепление дружбы народов многонационального государства, формирование системы социалисти-

ческих ценностей. Отдельным пунктом рассматривается западная часть белорусских земель, так как до 1939 года она была в составе Польши. А это в прямом смысле повлияло на взгляды молодежи и подрастающего поколения, ведь Польше на тот момент необходимы были свои воины-патриоты, защитники государства. Поэтому на белорусских землях усиленно внедрялось военно-патриотическое воспитание молодежи.

2. 1941–1945 гг. – период, который можно охарактеризовать всплеском патриотизма, вызванный Великой Отечественной войной, где основными направлениями было: борьба с врагом на фронте и в партизанских отрядах; самоотверженный труд в тылу тех, кто не ушел защищать Родину на фронт.

3. 1945–1991 гг. – патриотическое воспитание перешло на новый уровень, так как Великая Победа Советского народа в Великой Отечественной войне имела огромное и первостепенное значение. На основе этого были выстроены обновленные системы патриотического воспитания, которые охватывали как разновозрастные группы молодежи, так и разнообразные виды деятельности граждан страны. Так, начало 1991 года – это новый этап в истории родной страны, так как в этот исторический период главной идеей становится развитие независимой Беларуси, создание и укрепление суверенного государства. И этот переходный этап неоднозначен и сложен, особенно что касается патриотического воспитания. Для периода 1991–1995 гг. характерно влияние БНФ, развитие националистических тенденций, отрыв от России, так как это был период кризиса, выход из которого наметился в 1995–1996 гг., что произошло в результате изменения государственной политики в Республике Беларусь. Именно тогда начали возрождаться национальные традиции, возникшие еще в советской системе воспитания, начали актуализироваться традиционные ценности, что оказало существенное влияние на аксиологическую ориентацию и содержание патриотического воспитания [6, с. 8].

С 2020 года Республика Беларусь оказалась в эпицентре геополитического противостояния и борьбы за лидерство крупных мировых стран, став объектом информационного насилия, санкционного, политического и экономического давления со стороны евроатлантического альянса, который планомерно осуществляет неотеррористическую

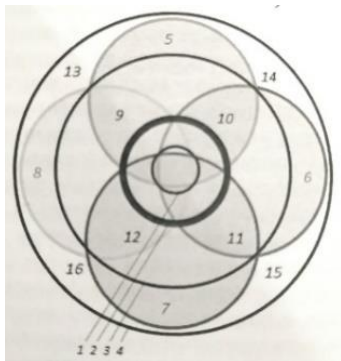
агрессию против белорусского социума [7, с. 16]. Самой деструктивной тенденцией сегодня являются попытки деформации исторической памяти белорусского народа посредством целенаправленного искажения истории, навязывания чуждых смыслов, подмены понятий и появления двойных стандартов в международных делах, а также политизации ключевых событий, происходящих в стране и за рубежом. Но, несмотря на это и вопреки неоднократным попыткам подвергнуть ревизии историю нашей страны, центральное место в исторической памяти белорусского народа занимает Великая Отечественная война. Именно Победа советского народа вызывает наибольший интерес, а День Великой Победы 9 мая ежегодно широко отмечается, являясь самым значимым праздником для большинства граждан Республики Беларусь. Великая Отечественная война воспринимается современниками как тяжелое испытание и героический подвиг советского народа, а вклад белорусского народа в эту Великую Победу выступает главным предметом национальной гордости и фундаментом для патриотического воспитания в учреждениях образования.

В настоящее время деструктивному воздействию подвергаются традиционные ценности и гуманизм [8, с. 87] как основа смыслообразующих жизненных ориентиров белорусского народа, что проявляется в понижении статуса института брака, отрицании семейных ценностей, ослаблении и попытке разорвать связь поколений, что приводит к недостаточной социально-психологической готовности молодежи к семейной жизни и осознанному родительству. Но, несмотря на это, патриотическое воспитание в современной Республике Беларусь вышло на новый уровень, так как выстроены четкие политические и нравственные ориентиры, позволяющие педагогам и родителям целенаправленно заниматься патриотическим воспитанием (интеграция семьи в учреждение образования).

Согласно модели патриотического воспитания молодежи Республики Беларусь, субъектами патриотического воспитания являются все категории молодежи (в возрасте от 14 до 31 года), на которые будут направлены мероприятия, предусмотренные планом реализации модели патриотического воспитания [9, с. 39]: по возрасту с учетом типа учреждения образования, в котором обучаются молодые люди; по профессиональному признаку в зависимости от приобретаемой или приобретенной специальности, места работы

(обучающиеся, рабочие, служащие, военнослужащие, безработные и др.); по месту проживания (городская/сельская местность, региональная принадлежность).

На рисунке графически отражена модель патриотического воспитания молодежи Республики Беларусь.



Условные обозначения:

Субъекты патриотического воспитания:

- 1 – семья;
- 2 – учащаяся и трудящаяся молодежь;
- 3 – трудовые коллективы учреждений образования, предприятий;
- 4 – органы государственного управления и государственные учреждения, общественные объединения и организации.

Содержательно-деятельностные контексты патриотического воспитания:

- 5 – этнонациональный;
- 6 – культурно-исторический;
- 7 – социокультурный;
- 8 – аксиологический.

Структурные компоненты (результативные составляющие) патриотического воспитания:

- 9 – духовно-нравственный;
- 10 – национально-гражданский;
- 11 – образовательно-профессиональный;
- 12 – оздоровительно-спортивный.

Функциональные направления реализации модели патриотического воспитания:

13 – нормативно-правовое, организационно-управленческое, кадровое обеспечение;

14 – информационное обеспечение и цифровые технологии;

15 – научно-исследовательское сопровождение;

16 – психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение.

Модель патриотического воспитания молодежи
Республики Беларусь

Содержание патриотического воспитания можно представить в виде модели с учетом контекстных компонентов в их взаимосвязи и интеграции (компоненты 5, 6, 7, 8), которая отражает следующую идею: чем больше площадь пересечения круга 2 с кругами 5, 6, 7, 8, тем больше интегрированность молодежи в образовательное пространство и «включенность» в процесс патриотического воспитания.

Вовлеченность молодого поколения в патриотическое воспитание может увеличиваться по мере расширения радиуса круга 2. При этом основная роль в реализации патриотического воспитания (ближайший внешний круг влияния 3) отводится коллективам учреждений образования, в которых представлена молодежь. Внутренним кругом влияния на патриотические установки молодежи выступает семья: чем больше радиус окружности 1 (шире и разнообразнее патриотические установки семьи), тем больше радиус окружности 2 (прочнее и аттрактивнее патриотические установки молодежи).

Поясню, что семья является фундаментом для формирования патриотического сознания, чувств и убеждений у подрастающего поколения. В первый период жизни именно семья формирует потенциальные возможности и воздействует на сознание и чувственную сферу ребенка, живым воплощением патриотических чувств для которого являются родители. Именно в общении с родителями у детей формируется понятие о своем доме, стране и Родине. Процесс внутрисемейного общения между старшими и младшими поколениями способствует передаче молодому поколению знаний о героической истории страны и безопасного поведения современной личности как сигмы безопасности [10, с. 24]. И поэтому неслучайно в концепции Национальной безопасности Республики Беларусь отмечается, что противоречивые «реалии нашего времени предъявляют новые требования к личности и ее поведению, указывают на

необходимость формирования и развития у молодых людей таких качеств, как гражданственность и патриотизм» [11].

В современной педагогической науке выделяют следующие методы воспитания, которые полностью применимы к патриотическому воспитанию: методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, дискуссия); методы организации деятельности и формирования опыта поведения личности (упражнение, приучение, педагогическое требование, поручение, воспитывающие ситуации, общественное мнение); методы стимулирования деятельности и поведения (соревнование, поощрение); методы контроля, самоконтроля, самооценки в воспитании (контроль, самоконтроль, самооценка). И в связи с этим также интересен ширококонтекстный подход к процессу патриотического воспитания молодежи как социально-педагогической системе, в котором раскрывается интегративная идея активного использования инновационных методов и форм патриотического воспитания на основе принципов многообразия и вариативности развития настоящего и будущего. Ширококонтекстный подход, актуализирующий методы и формы патриотического воспитания, предполагается реализовывать на трех основных уровнях: процессуально-технологическом (система управления процессом патриотического воспитания в группе, классе, объединении по интересам, волонтерском отряде, в работе с молодежным активом), инновационно-модельном и системном.

Существующие методы патриотического воспитания молодежи процессуально-технологического уровня условно можно объединить в четыре основные группы:

- 1) методы формирования патриотического сознания личности;
- 2) методы организации деятельности патриотической направленности и формирования опыта общественного поведения;
- 3) методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения;
- 4) методы контроля, самоконтроля и самооценки [12, с. 59]:

Методы организации деятельности патриотической направленности и формирования опыта общественного поведения воздействуют на действенно-практическую сферу личности и направлены на развитие у молодежи лидерских, организаторских, коммуникативных умений, реализующих деятельность патриотической направленности. К этим методам относятся: метод требований,

создание воспитывающих ситуаций, проектирование, поручение, коллективное нормотворчество, методы коллективной творческой деятельности, упражнения, задания и т. д. Так, методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения включают соревнование, игру, дискуссию, диспут, поощрение, наказание и др. Эти методы направлены на формирование мотиваций к деятельности и поведению в соответствии с чувством патриотизма, патриотическими ценностями и качествами личности.

Методы контроля, самоконтроля и самооценки помогают формировать умения молодежи правильно оценивать деятельность и поведение на основе патриотических ценностей, что способствует осознанию ими своих мотивов и выбору соответствующих им целей и моделей деятельности и поведения. Применяются методы контроля, самоконтроля, самоанализа, разъяснения, выражения общественного мнения, рефлексивной деятельности.

Традиционно выделяют три группы форм воспитания по количественному критерию: индивидуальные, групповые и фронтальные.

Индивидуальные формы воспитания связаны с непосредственным общением педагога, руководителя группы и группы молодежи по вопросам патриотической направленности. К ним можно отнести беседу, консультацию, обмен мнениями, оказание индивидуальной помощи, совместный поиск решения проблемы и др.

К групповым формам можно отнести организацию деятельности советов дел, творческих групп, органов самоуправления, диалоговые площадки и др. Причем педагог или руководитель группы может выступать как в роли организатора в процессе сотворчества, так и участника совместной деятельности.

К комплексным формам воспитательной работы можно отнести классные (кураторские) и информационные часы, различные игры, концерты, конкурсы, походы, спортивные соревнования и другие формы патриотической направленности. Педагог или руководитель группы может выступать и в роли организатора, и в роли участника, помощника в организации деятельности. Популярными формами являются тематические беседы, уроки мужества, встречи с ветеранами войн и Вооруженных Сил Республики Беларусь, акции, месячники, концерты, поздравления ветеранов, лектории, фестивали, спортивные праздники, игровые программы.

Отмечу, что при выборе форм воспитания необходимо планировать участие родителей, что может быть реализовано как на подготовительном этапе, так и при непосредственном участии.

Инновационно-модельный уровень патриотического воспитания молодежи представлен мероприятиями учреждений и организаций. Данный уровень основывается на ряде объединений по интересам детей и молодежи патриотической направленности (военно-патриотический, туристско-краеведческий профили); тематических сменах в образовательно-оздоровительных центрах, детских оздоровительных учреждениях образования; в учреждениях общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования проходит единый день информирования под общим девизом «ШАГ» – «Школа Активного Гражданина», функционируют факультативные занятия, направленные на патриотическое воспитание обучающихся. Так, например, в государственных учреждениях образования Республики Беларусь сложилась система патриотического воспитания детей и молодежи и ежегодно проводятся спортивно-массовые мероприятия патриотической направленности (Забег Отважных, посвященный Великой Победе), выставки, тематические акции, концерты, встречи, посвященные основным государственным праздникам нашей страны.

Таким образом, системный уровень патриотического воспитания молодежи предполагает участие молодежи в районных, городских, областных и республиканских патриотических мероприятиях, которые проводятся на базе учреждений образования городскими и районными исполнительными комитетами, областными исполнительными комитетами, республиканскими учреждениями. Основные методы и формы: республиканские слеты, эстафеты мнений, республиканские акции, молодежные форумы, республиканские круглые столы, республиканские конкурсы, республиканские научно-практические конференции.

В итоге, патриотическая направленность педагогического воздействия на современную личность представляет собой национальный интерес, актуализирующий сигму безопасности с ценностно-патриотическими установками, так как патриотизм, содержанием которого являются любовь к Родине и готовность подчинить ее интересам свои частные интересы и развитыми мировоззренческими

установками личности, является приоритетным направлением государственной молодежной политики в Республике Беларусь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукашенко, А. Г. 2022-й год станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Беларусь. думка. – 2022. – № 2. – С. 3–11.
2. Прохоренко, О. Г. Патриотическое воспитание будущих учителей в процессе учебно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Прохоренко ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2009. – С. 17.
3. Об основах государственной молодежной политики : Закон Республики Беларусь от 7 дек. 2009 г. № 65-3 // Нац. реестр правовых актов РБ. – 2009. – № 300. – 2/1617.
4. Баранок, В. Н. Духовно-нравственное воспитание школьников / В. Н. Баранок. – Витебск, 2007. – 100 с.
5. Боброва, А. Г. Семейная политика в Беларуси – приоритет социальной и демографической политики / А. Г. Боброва, А. В. Живица // Беларусь. думка. – 2021. – № 7. – С. 58–65.
6. Патриотическое воспитание: история и современность / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», научно-методический центр по проблемам развития педагогического образования. – Минск : БГПУ, 2004. – 49 с.
7. Соколова А. А. NEO-TERRORISM AS A RESOURCE FOR HYBRID WARS / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. 2022, № 1. – С. 16–21.
8. Каленчук, Т. В. Гуманистические ценности и сфера безопасности в информационном обществе / Т. В. Каленчук, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. 2019, № 2. – С. 87–90.
9. Соколова, С. Н. Аксиологический смысл безопасной экзистенции человека: сигма безопасности / С. Н. Соколова, А. А. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. 2017, № 2. – С. 24–29.
10. Концепция Национальной безопасности Республики Беларусь (утверждена Указом Президента Республики Беларусь 09.11.2010 № 575).

11. Патриотическое воспитание молодежи в Республике Беларусь: современное состояние и перспективы развития : научно-методическое пособие / Л. С. Кожуховская [и др.]. – 2-е изд., перераб. – Минск : РИВШ, 2022. – 118 с.
12. Метлицкая, Т. И. Патриотическое воспитание учащихся в столичном регионе: условия и критерии / Т. И. Метлицкая, Н. Н. Захожая / Теория и методика профессионального образования : сб. науч. статей. – Минск : РИПО. – 2014. – Вып. 1. – С. 112–121.

Материал поступил в редколлегию 22.09.2022.

E. V. ZAKHAROVA,

Postgraduate Student of the Department of Content and Methods of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE BASIC STAGES OF THE FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUTH IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Summary

The presented article pays special attention to patriotic education in the modern Republic of Belarus, which is especially important because patriotism, as a special emotional experience of its belonging to the country and its citizenship, is brought up in the family and in educational institutions.

Keywords: patriotic education; family; patriotism; sigma of the security of the Belarusian society; forms and methods of education.

УДК 159.9:629.7

В. А. ЗУБКОВ,

авиационный психолог

Авиационная войсковая часть 54804,

г. Барановичи, Беларусь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОЦЕССА ПИЛОТИРОВАНИЯ ЛЕТАТЕЛЬНЫХ АППАРАТОВ

В статье представлен теоретический конструкт научно-исследовательской работы по формированию динамического оперативного образа технологического процесса пилотирования. Анализ чувственных и рациональных факторов может помочь сделать полеты более безопасными и эффективными. Сделан ряд выводов, которые могут иметь практическое значение и могут быть применены при подготовке пилотов.

Ключевые слова: образ полета, оперативный образ, динамический оперативный образ, чувственные и рациональные факторы регуляции действий.

В последние годы все чаще современная психологическая наука решает задачи, которые ей ставит практика. Психология профессиональной деятельности, инженерная психология вместе со смежными науками поднимают актуальные для авиации вопросы необходимости повышения эффективности и безопасности полетов. Проведенный анализ зарубежных и отечественных научных источников позволяет сделать вывод о том, что использование понятия «образ полета» не вызывает ни непонимания, ни возражения у летчиков. Для большинства летчиков данное понятие – реально существующий в их деятельности феномен. Лишь очень немногие летчики протестуют против использования термина «образ».

В наши дни научно-технический прогресс в авиации предполагает не только усовершенствование автоматизации процессов управления на высокоманевренных самолетах 4+ и 5-го поколения, сопряженных с воздействием маневренных перегрузок до 12 единиц, с градиентом ее нарастания за 1–3 секунды, но и повышение качества профессиональной подготовки летного состава, учитывающее теории психологического отражения окружающего мира в

полете. В последнее время важно, чтобы при формировании у летчиков-истребителей динамических оперативных образов полета для выполнения различных элементов пилотажа на различных этапах, в частности при заходе на посадку и посадке, исследователями при теоретическом обосновании основ психической регуляции процесса пилотирования летательных аппаратов не повторялись заблуждения прошлых лет.

Повысить безопасность и эффективность полетов пытались во все времена существования авиации. Стоит обратить внимание, что в наши дни снизить количество ошибочных действий, совершаемых летным составом при пилотировании, можно только путем их минимизации, а не устранением их полностью.

Профессия военного летчика относится к экстремальным специальностям. Деятельность летчика носит выраженный совмещенный характер. Для того чтобы пилотировать воздушное судно, пилоту необходимо реализовать несколько деятельностей (управление воздушным судном, пилотажная ориентировка, навигационная ориентировка, ведение осмотрительности), каждая из которых имеет свой предмет и направлена на достижение конкретной самостоятельной цели. При выполнении специальных полетов летчик осуществляет деятельность, предметом которой является специальный предмет.

Управление самолетом – обеспечение движения воздушного судна в полете. Пилотажная ориентировка – обеспечение заданного пространственного положения воздушного судна относительно вектора силы тяжести, осей x , y , z и поверхности Земли. Навигационная ориентировка – обеспечение заданного местоположения воздушного судна относительно небесных и значимых наземных ориентиров. Ведение осмотрительности – предотвращение столкновения с внекабинными объектами [1; 2; 3].

Образ полета – подвижная, динамическая, изменчивая структура. Компоненты образа вступают между собой в сложные, подчас противоречивые взаимоотношения. Сенсорно-перцептивное наполнение свойственно преимущественно образу пространственного положения и чувству самолета; моторная регуляция осуществляется на основе чувства самолета и приборного образа (образа вилки). Эффективность регуляции действий на основе чувства самолета связана с осознанием сигнальной значимости ощущений,

включенных в данный компонент образа. Преобладание образа приборов как регулятора моторных действий способствует автоматизации действий и, следовательно, фиксации функциональной деформации образа, что может привести к снижению надежности системы «летчик–самолет». Осознание летчиком актуальной значимости образа пространственного положения – одно из необходимых условий сохранения надежности действий в любых ситуациях пилотирования. Чувство самолета не способно дать представление о точном значении изменения параметров полета и не может быть единственным регулятором исполнительских действий, но оно призвано обеспечить должную направленность сознания на контроль тех параметров полета, которые нуждаются в первоочередном обслуживании. Полноценный образ полета должен быть антиципирующим, т. е. его реализация должна включать процесс антиципации, поэтому он органически связан с чувством времени [4; 5].

Выбор летчиком информации из информационного потока, и тем более из информационного задела, не ограничивается работой анализаторов. Информационный поиск обеспечивается свойствами и видами внимания, памяти, мышления, воображения, мотивацией, расслаивающими данные сознания по уровням бдительности и актуализации, выдвигая одни из них вперед, отодвигая другие назад. Человек отражает среду не только биологически целесообразно, но и как его научили отражать в социуме.

Отражение объекта в образе как ансамбль потенциально полезных свойств приводит к большему количеству действий с объектом, но менее приспособленных для обслуживания каждого из них. Образ стал слишком насыщенным по содержанию, сложным по структуре, функционально разноречивым. Конкретное действие требует меньше информации, несомой образом. Остальная информация образа затрудняет действие и является балластом. Функциональность, характерная для каждого психического отражения, недостаточна для эффективности предметных действий [6].

Концепция оперативного образа Д. А. Ошанина является моделью, объясняющей преодоление избыточности перцептивного образа при решении оперативных задач оператором путем оперирования не признаками реального объекта, а информацией о них; не всей совокупностью признаков, а небольшим числом параметров,

что обеспечивает стабилизацию динамического образа объекта в сознании оператора.

Свойства оперативных образов: общие свойства, то есть такие, которые присущи оперативным образам как образам объектов вообще; частные свойства, то есть такие, которые характеризуют особенности конкретного оперативного образа, сформировавшегося в определенных условиях и предназначенного для осуществления частных задач; специфические свойства, то есть такие, по которым образы отличаются от когнитивных.

Динамический образ отличается оперативностью во всех ее известных аспектах. Что касается отражения в этом образе структурных характеристик объекта, они воспроизводятся в нем лишь в той мере, в какой несут информацию о контролируемых процессах и служат основой, на которую процессы проектируются. Чтобы понять содержание образа динамического объекта во всей его сложности, следует прежде всего хорошо себе уяснить, что динамика объекта (совершающийся в нем процесс) имеет свою собственную структуру, отличную от структуры самого объекта. Структура динамики объекта (процесса) есть сложное симультанно-сукцессивное устройство, где симультанные структуры состояний встроены в глобальную сукцессивную структуру следования состояний одного за другим. Структура же динамического объекта представляет собой систему взаимосвязанных функциональных аппаратов, обеспечивающих процесс. Процесс поддерживается функционированием объекта и находится в прямой зависимости от него. Процесс – динамика объекта, а объект – совокупность аппаратов, производящих процесс. Преобразующие воздействия оператора на процесс осуществляются путем материальных воздействий на объект: они запрограммированы в структуре самого объекта, обеспечивающего процесс. В образе динамического объекта структура процесса оказывается функционально связанной со структурой объекта управления, которая служит инвариантной основой, на которую проектируется развертывающийся процесс [7].

Один из способов элиминации негативного влияния отчуждения, повышения надежности и эффективности полетов – это формирование у летчиков динамических оперативных образов полета согласно ситуации, этапа полета с учетом разных пропорциональных

соотношений чувственного и рационального в определенную единицу времени, а не только формирование автоматизированных навыков без учета чувственной стороны. Благодаря сенсорно-перцептивному уровню и уровню представлений у летного состава можно увеличить резерв внимания при выполнении совмещенной деятельности, а также выявить первые признаки начала авиационного события. Антиципационные процессы свойственны всем перечисленным выше уровням отражения. Однако дальность антиципации на разных уровнях существенно различна. На сенсорно-перцептивном уровне она ограничена рамками актуального текущего действия. На уровне представлений появляется возможность антиципации также и в отношении потенциальных действий. На уровне вербально-логического мышления антиципация достигает своего наиболее полного проявления, ее дальность практически не ограничена [8].

Результатом процесса психического отражения высокоорганизованных самоуправляемых систем является образ. У человека, активно действующего и познающего мир, образ как продукт его познавательной деятельности имеет две стороны: объективное содержание образа, то есть способы, средства существования, выражения и преобразования его содержания. Содержание гносеологического образа – это отражение, знание объекта, полученное в результате познавательной деятельности объекта. Сформированный образ, в свою очередь, становится «ячейкой», звеном процесса построения других образов, получения новых знаний. При гносеологическом анализе образа в центре внимания находятся его объективное содержание и способы его получения и преобразования, которые имеют общезначимую функцию, общечеловеческий опыт, используемый субъектом познания и т. п. [8].

В динамическом оперативном образе как стойком психическом образовании различимы структурный, программный и настроечный аспекты. С одной стороны, такой образ представляет собой замкнутую плоскостную или объемную структуру, объединяющую совокупность информативных признаков предмета и определяющую целостность и предметную отнесенность образа. С другой стороны, оперативный образ может рассматриваться как форма готовности к действию в одном или нескольких направлениях; как набор программ (алгоритмов, способов решения задач, двигательных

навыков и умений), всегда присутствующих в нем в более или менее свернутом виде.

Динамический оперативный образ является также и формой ожидания, проявляющейся в повышенной возбудимости к некоторой совокупности раздражителей, имеющих в данной системе действий функцию сигналов. В этом смысле оперативный образ может рассматриваться как форма сенсорной (энергетической) преднастройки или, следуя А. В. Запорожцу, как «сокращенное ориентировочное действие», физиологическим выражением которого является некоторая «мозаика», соответствующая данным раздражениям участков коры [9, с. 135].

С психологической точки зрения вопрос о промежуточной переменной легко решается при понимании процесса управления как процесса целесообразного преобразования на основе информации, имеющейся у субъекта, и информации, поступающей к нему от объекта по линии прямой и обратной связи. При таком понимании психика, субъективный образ органически вписываются в совершающийся в процессе управления информационный цикл как центральное перерабатывающее звено. Проблема психической регуляции действий и произвольных движений – одна из важнейших проблем психологии.

На основании онтогенетических и функционально-генетических исследований И. М. Сеченова, Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец пришли к заключению, что в традиционных исследованиях исполнительской деятельности, в том числе и двигательных навыков, уделялось совершенно недостаточное внимание роли психического отражения [10]. Они, на наш взгляд, совершенно справедливо принесли акцент в исследование этих процессов на проблему генезиса, функций и структуры тех объективных образов, с помощью которых осуществляется регуляция человеческого поведения. В качестве определяющего фактора возникновения и формирования макропрограммы двигательного акта в теории Н. А. Бернштейна выступает образ [11], в теории П. К. Анохина – представление результата действия [12]. Н. А. Бернштейн подчеркивает необходимость психологических исследований, которые не могут обойти проблему формирования образа, выступающего в функции регулятора произвольного двигательного акта. Говоря по поводу рефлекторного

движения и навыков, Н. А. Бернштейн писал, что глубоко ошибаются те, кто рассматривает навык в движении как какие-то кинестетические стереотипы. Наметить двигательную задачу – это означает создать в какой-то форме образ того, чего еще нет, но что должно быть. По Н. А. Бернштейну, говоря о «программе» двигательного акта в целом, мы не находим для нее другого определяющего фактора, нежели образ или представления того результата действий (концевого или поэтапного), на который это действие нацеливается осмыслением возникшей двигательной задачи [11].

Таким образом, при формировании динамических оперативных образов полета при выполнении посадки летчиками-истребителями необходимо учитывать теоретические основы психической регуляции пилотирования летательных аппаратов с целью повышения эффективности и безопасности полетов.

В заключение подчеркнем тот факт, что образ полета в профессиональной деятельности летчика истребительной авиации является системой, то есть динамической саморегулирующейся организацией, избирательно объединяющей различные компоненты (элементы), связанные по типу взаимодействия для достижения общего полезного результата, контроль за которым осуществляется по механизму обратной связи путем анализов предрезультатов, в которых цель выступает системообразующей, требующей абсолютно точной формулировки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Авиационных правил по предотвращению авиационных событий в государственной авиации Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва обороны Респ. Беларусь, 5 авг. 2005 г., № 30 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
2. Об утверждении Программы обеспечения безопасности полетов воздушных судов гражданской авиации Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва транспорта и коммуникаций Респ. Беларусь, 5 июня 2009 г., № 53 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2018.

3. Козлов, В. В. Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации / В. В. Козлов. – М. : Полиграф, 2002. – 280 с.
4. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко ; отв. ред. Ю. М. Забродин. – М. : Наука, 1986. – 172 с.
5. Крюков, Н. Методом опорных точек / Н. Крюков, М. Кремень // Авиация и космонавтика. – 1983. – № 6. – С. 26–27 ; № 7. – С. 28–29.
6. Коваленко, П. А. Учение об иллюзиях полета: основы авиационной делиологии / П. А. Коваленко, В. А. Пономаренко, А. В. Чунтул. – М. : Ин-т психологии Рос.акад. наук, 2007. – 461 с.
7. Костров, Е. К. Формирование образа полета у летного состава тема : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Е. К. Костров. – М., 1997. – 234 л.
8. Пономаренко, В. А. Психический образ в практике профессионального обучения / В. А. Пономаренко, С. В. Алешин, А. А. Ворона // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 16–29.
9. Запорожец, А. В. Психология действия / А. В. Запорожец. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.
10. Ошанин, Д. А. Предметное действие и оперативный образ [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 21.960 / Д. А. Ошанин. – М., 1973. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19355.php>. – Дата доступа: 12.03.2018.
11. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 492 с.
12. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Книга по Требованию, 2021. – 450 с.

Материал поступил в редколлегию 14.04.2022.

V. A. ZUBKOV,
Aviation psychologist
Aviation military unit 54804,
Baranovichi, Belarus

THEORETICAL ASPECTS RESEARCH OF PSYCHICAL REGULATION
OF THE PROCESS OF PILOTING

Summary

The article presents theoretical construct of the scientific research study on the formation of the dynamic operational image of the technological process of piloting. Analyzing sensual and rational factors can help make flights more secure and efficient. A number of conclusions have been made that might be of practical importance and can be applied while training pilots.

Keywords: image of flight; operational image; dynamic operational image; sensory and rational factors of regulation of actions.

УДК 159.95

Е. И. МЕДВЕДСКАЯ,

профессор кафедры социальной работы,
кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования

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

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ АКТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ: ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

Эмпирически установлено, что мышление взрослых активных интернет-пользователей отличается от мышления взрослых, сохраняющих привычку к традиционному чтению, большей нелогичностью ($p \leq 0,01$) и меньшей абстрактностью ($p \leq 0,01$).

Ключевые слова: интернет-пользователи, мышление, знаковая система, когнитивная деформация, квазиэксперимент.

Регулярность практик обращения к интернету, объективно увеличившаяся в условиях пандемии COVID–19, ускоряет формирование новой социокультурной ситуации жизнедеятельности, которая обозначается как реальность онлайн [1], смешанная или гибридная реальность [2] и др. В этой новой реальности изменяются и параметры познавательных процессов пользователей. Причем изменяются настолько заметно, что российские клинические психологи несколько лет назад обозначили в качестве проблемы необходимость пересмотра нормативных показателей в патопсихологической диагностике [3]. Применение классических методик исследования мышления («Классификация предметов», «Пиктограмма», «Толкование пословиц») в группе из 50 здоровых человек в возрасте от 20 до 39 лет обнаружило у них такие характеристики мышления, которые авторы по аналогии с известной работой З. Фрейда охарактеризовали как «патопсихологию обыденной жизни». К таким характеристикам относятся: снижение критичности к результатам своей деятельности, нейродинамические расстройства (усталость, сложность вработываемости, трудности концентрации на заданиях и др.), непоследовательность и разноплановость мышления, а также его эгоцентричность.

Не менее интересные данные получены и в другом клиническом исследовании [4], в котором посредством методики «Четвертый лишний» были установлены два принципиальных факта. Во-первых, изменение признаков, на основе которых осуществляется обобщение, у современных взрослых по сравнению с данными таких же групп в 60–90 гг. XX в. Во-вторых, отсутствие отличий в выборе признаков для классификации в группах молодых людей (17–25 лет) мужского пола, являющихся здоровыми и имеющих шизотипическое расстройство. Последние продемонстрировали ориентацию на второстепенные, нестандартные свойства объектов, которая традиционно рассматривается в качестве диагностического показателя «расстроенного» мышления.

Обнаруженную специфику мышления исследователи характеризуют как псевдопатологические феномены, понимая под ними нарушения мышления, аналогичные патологическим (при шизофреническом синдроме), но имеющие культурно-историческую природу [5]. На высоком уровне статистической достоверности установлена высокая степень распространения этих феноменов у молодых людей по сравнению со взрослыми, выросшими в доцифровую эпоху. Если мышление взрослых соответствует конвенциональной иерархии родо-видовых признаков, то в мышлении молодых людей они равнопорядковы.

Таким образом, результаты существующих исследований (пока единичных) свидетельствуют, что мышление молодых людей (или поколения Z – ровесников интернета) отличается от мышления взрослых. Однако можно предположить, что мышление последних также изменяется в результате веб-воздействия. Судя по жизненной фактологии, которая не демонстрирует массовый рост интеллектуальных способностей у взрослых, являющихся активными интернет-пользователями, возникают серьезные сомнения, что эти изменения имеют позитивную валентность (аналогично отсутствию положительных когнитивных сдвигов у любителей ТВ-технологии, например, установленных в 25-летнем лонгитуде американскими психиатрами [6]).

Наиболее последовательно идею о наличии в ИКТ некоторого патогенного фактора отстаивает А. Ш. Тхостов с коллегами [7]. Отказ от идеи о принципиальной нейтральности интернет-технологии

ученые объясняют ее существенными отличиями от иных технологий. Если предыдущие технологии расширяли функции человека вовне [8], то информационные технологии «способны заменять или подменять его высшие психические функции» [7, с. 46]. Последствием широкого использования различных заменителей когнитивных функций человека (калькуляторов, программ проверки орфографии, навигаторов и др.) в широком социальном контексте выступает ситуация «неосредневековья, когда неграмотность населения компенсировалась визуальными иллюстрациями» [7, с. 46].

Направления изменений высших психических функций предельно ясно сформулированы Л. С. Выготским в рамках генетического закона: «развитие идет снизу вверх, а распад – сверху вниз» [9, с. 173]. Относительно обсуждаемой проблемы данный закон можно конкретизировать следующим образом: если интернет-практики оказывают некоторое деструктивное воздействие на мышление взрослых, то наиболее уязвимыми для него окажутся самые сложные, наиболее поздно формирующиеся в онтогенезе компоненты данной психической функции. Возможной причиной изменений мышления можно предполагать новый формат интернет-опосредования психических функций. Если в традиционной культуре ведущим посредником (или культурным знаком, позволяющим субъекту «овладеть» своей психикой) выступало слово, то во многих видах интернет-практик слово уже не играет такой доминирующей роли, соседствуя (например, в информационном поиске, в онлайн-коммуникации) или вытесняясь образом (киберигры, просмотр видео и др.).

Целью настоящего исследования является оценка состояния высших звеньев мышления (логичности и уровня абстрагирования) у взрослых активных интернет-пользователей.

Организация исследования

Четверть века распространения интернета и постоянного увеличения доли его пользователей среди людей разных возрастов оставляют мало вариантов для выбора дизайна исследования. Лонгитюд по причине профессиональной необходимости регулярного обращения к технологии организовать фактически невозможно. В силу наличия у каждого взрослого определенного индивидуального опыта взаимодействия с интернетом невозможно создать контрольную группу, в

которую входили бы «не испорченные» технологией испытуемые для проведения истинного эксперимента. Поэтому высказанная гипотеза проверялась в квазиэкспериментальном исследовании по плану *ex-post-factum*, отличающимся от иных типов психологических экспериментов следующими аспектами:

- отсутствием собственно экспериментального воздействия (в нашем случае таким естественным событием, т. е. независимой переменной выступает появление интернета и сложившаяся стихийная практика обращения с технологией);

- направленностью не на управление условиями предъявления независимой переменной, а на обнаружение предполагаемой причины (в соответствии с гипотезой – это изменение системы культурных знаков в интернет-практиках);

- вынужденной слабостью экспериментального контроля, что в первую очередь угрожает внутренней валидности за счет фактора индивидуальных различий между испытуемыми и тем самым оставляет возможность конкурирующих объяснений обнаруженных эффектов.

Схематично основные аспекты организации исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Организационная схема квазиэксперимента

Участники исследования		Методика изучения	Методы обработки данных
Общая выборка	Группы		
n = 400 (2020–2021 гг.)	КГ, n = 50 (муж. 22, жен. 28, возраст 45,74 ± 5,16)	Понимание сложных аналогий	Сравнение количества допущенных ошибок испытуемыми двух групп (t-критерий Стьюдента, критерий Манна – Уитни)
	ЭГ, n = 50 (муж. 22, жен. 28, возраст 45,7 ± 4,91)		

Окончание табл. 1

n = 385 (2020–2021 гг.)	КГ, n = 50 (муж. 19, жен. 31, возраст 46,5 ± 5,3)	Понимание смысла метафор, поговорок и фраз	Качественный анализ ошибок (в установлении ассоциативных и логических связей, в уровне обобщения мышления)
	ЭГ, n = 15 (муж. 19, жен. 31, возраст 45,7 ± 4,4)		

Представленная в таблице 1 схема нуждается в некоторых пояснениях.

Решение поставленных задач осуществлялась в двух отдельных самостоятельных исследованиях (в силу существенных временных затрат), проведенных в разных контрольных и экспериментальных группах.

Отбор испытуемых в контрольную и экспериментальную группы в двух исследованиях осуществлялся по одинаковым критериям:

- возраст старше 35 лет, т. е. завершение основных циклов когнитивного развития в доцифровую эпоху;
- наличие высшего образования;
- профессиональная деятельность в сфере интеллектуальных профессий (педагоги, инженеры, экономисты, библиотекари и др.);
- выполнение функциональных обязанностей, связанных с получением, обработкой и трансляцией информации в разных формах: бумажной и цифровой.

Эти критерии в определенной мере позволяют обеспечить функциональный контроль по выборке исходного (до появления в их жизнедеятельности интернета), довольно высокого уровня сформированности мышления у испытуемых, а также контролировать факторы фона и естественного развития.

Существенную проблему составляет поиск критерия для дифференциации контрольной и экспериментальной групп. Наиболее очевидными из них могли бы выступить время и содержание

онлайн-активности. Критические замечания относительно времени касаются двух аспектов данного параметра. Во-первых, в повседневной смешанной реальности рассчитать «чистое время» взаимодействия с интернетом возможно только в лабораторных условиях. Во-вторых, временной фактор длительности онлайн-активности, как показывают нейropsихологические исследования Г. У. Солдатовой и А. Е. Вишневой [10], еще значим для познавательной деятельности на ранних этапах онтогенеза, но перестает проявляться уже у старших подростков. Данный факт позволяет полагать, что фактор времени не является самостоятельной переменной, детерминирующей реализацию когнитивных процессов также и у взрослых пользователей. Сомнения в выборе содержания деятельности, реализуемой посредством интернета, в качестве критерия для организации контрольной и экспериментальной групп обусловлены и их разнообразием, и параллельностью в осуществлении, о чем свидетельствуют и статистические данные [11].

Таким образом, указанные выше время онлайн-активности и содержание интернет-деятельности не отвечают требованию однозначности, поэтому они учитывались как дополнительные. В качестве центрального критерия выступил самостоятельный выбор взрослыми предпочитаемой знаковой системы информации.

Методически названные выше критерии были представлены в анкете открытого типа, содержащей вопросы о времени и содержании повседневной онлайн-активности. Выбор знаковой системы информации был смоделирован в следующем вопросе-ситуации: «У вас 1 час свободного времени. Перед вами интересная для вас книга и компьютер с доступом в интернет. Как вы проведете этот час: с книгой или интернетом. Почему?».

Именно указанным критерием выбора взрослыми ведущей знаковой системы – традиционной (печатной) или цифровой (интернет) – и объясняется определенная избыточность общего количества участников исследования. В двух проведенных исследованиях порядка половины опрошенных не имеют однозначных предпочтений. (Их результаты исключены из дальнейшего анализа. По ответам о содержании онлайн-практик были отсеяны любители электронного чтения и аудиокниг. Кроме того, в эту же группу

вошли лица, чей выбор отличался от практик. К примеру, человек выбирает книгу, при этом ежедневно читает 10–15 минут и 2–3 часа посвящает интернету.) 33–35 % участников двух общих выборок однозначно отдают свой выбор интернету. И только 12–13 % остаются любителями традиционного или естественного чтения [12]. Именно они вошли в контрольные группы, которые при дальнейшем обсуждении будут называться читатели, под возрастно-половые характеристики которых организовывались и экспериментальные группы.

Таким образом, анкетирование позволило из общей выборки выделить две группы, отличающиеся предпочтением разных знаковых систем: традиционной и цифровой. В контрольные группы читателей вошли лица, которые любят читать именно бумажные тексты (в основном это художественная и справочная литература, журналы профессиональной направленности) и, согласно их оценкам, ежедневно уделяют такому чтению больше времени, чем интернету. Экспериментальные группы активных интернет-пользователей образовали взрослые, фактически отказавшиеся, несмотря на интеллектуальную профессию, в условиях существующего плюрализма носителей информации от печатного слова в пользу цифровых технологий. Немецким ученым Р. Пацлафом они называются алитератами [13], ведущим признаком которых выступает обращение к печатному тексту только в вынужденных обстоятельствах. Содержание интернет-активности участников этих групп в основном отвечает статистическим отчетам [11], в порядке убывания представляя следующую иерархию: поиск информации (в том числе и профессиональной), общение в соцсетях и мессенджерах (как профессионального, так и личного характера), просмотр видео, онлайн-игры.

Участие в исследовании было добровольным, анонимным и осуществлялось на безвозмездной основе. Основной мотивировкой привлечения к исследованию выступила значимость изучения информационных привычек в условиях формирующегося цифрового общества. Исследование осуществлялось в групповой форме, в рамках аудиторных занятий курсов повышения квалификации. Сначала предлагалась анкета, затем диагностические методики.

Третье пояснение относится к методикам, указанным в таблице 1. Это методики, имеющие многолетнюю традицию применения в клинической практике. В настоящем исследовании использовался

стимульный материал, предлагаемый С. Я. Рубинштейном, продолжающей традиции патопсихологического эксперимента Б. В. Зейгарник [14]. Методика «Понимание сложных аналогий» представляет собой 6 пар слов, связанных различными логическими отношениями, к которым необходимо подобрать правильную пару из 18 предложенных [15, с. 114–117]. Методика «Понимание смысла метафор, поговорок и фраз» представляет 6 метафор и 10 пословиц, к которым предлагаются объясняющие их наборы из 14 фраз, часть из которых является избыточной [15, с. 119–123]. Таким образом, избыточность стимульного материала является фактором, провоцирующим испытуемых на диффузность и расплывчатость мышления. По каждой методике высчитывалось количество допущенных ошибок, которые затем сравнивались в группах читателей и активных интернет-пользователей.

Результаты и их обсуждение

Оценка правильности установления логических связей

В таблице 2 отражены усредненные данные по каждой из предлагаемых пар слов в методике «Понимание сложных аналогий» (знаком «*» обозначен уровень значимости используемого критерия оценки различий: * – $\leq 0,05$, ** – $\leq 0,01$). Ошибкой считалось как неправильное установление вида логической связи, так и ее отсутствие.

Таблица 2. Количество ошибок в установлении логических связей

Группа	Номер пары слов в образце						М
	Овца – стадо	Малина – ягода	Море – океан	Свет – темнота	Отравление – смерть	Враг – неприятель	
Контрольная	0,88	0,94	1,7	1,1	1,02	1,74	7,5
Экспериментальная	2,4	2,4	3,2	1,6	1,68	3,32	14,54
Значение критерия Манна – Уитни	662**	591**	529**	951*	986*	622**	548,5**

Анализ данных таблицы 2 по горизонтали свидетельствует о меньшем количестве нарушений логических связей в группе читателей, что подтверждается и статистически ($t = 3,6$ при $t = 3,17$ для $p \leq 0,01$). Достоверность различий обнаруживается также и при сравнении «сырых» профилей ошибок, допущенных как относительно каждой пары, так и общего числа ошибок. Чтобы нивелировать угрозы выводам со стороны фактора индивидуальных различий испытуемых был использован психометрический прием «расщепления выборки пополам» (четные и нечетные номера в списках контрольных и экспериментальных групп). Для общего числа логических ошибок указанные различия также были подтверждены ($U = 120$ и $U = 157$ при $U = 192$ для $p \leq 0,01$).

При анализе данных таблицы 2 по вертикали обращает на себя внимание, что относительно некоторых видов связей (а именно установления антонимичных и каузальных отношений) расхождения между группами менее значимы. Однако в целом активные интернет-пользователи продемонстрировали существенно меньшую правильность логического мышления по сравнению с читателями.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ результатов выполнения методики «Сложные аналогии» читателями и активными интернет-пользователями показывает, что те взрослые, которые сохраняют в своей жизнедеятельности привычки естественного, бумажного чтения, оказываются более компетентными в установлении правильных логических связей, чем активные интернет-пользователи. Ошибки испытуемых экспериментальной группы говорят о разноплановости, диффузности, расплывчатости мысли, соскальзываниях, в совокупности характеризующихся как растекаемость мышления [14; 15].

Определение уровня обобщения мышления

В таблице 3 отражено количество неправильного толкования метафор в группах читателей и активных интернет-пользователей (усредненное для каждой метафоры).

Таблица 3. Количество ошибок в понимании метафор

Группа	Метафора						М
	Золотая голова	Железный характер	Ядовитый человек	Каменное сердце	Зубастый парень	Глухая ночь	
Контрольная	0,04	0,04	0,08	0,1	0,08	0,04	0,06
Экспериментальная	0,06	0,08	0,48	0,5	0,72	0,68	0,42

Анализ данных таблицы 3 демонстрирует, что и на ином стимульном материале меньшее количество ошибок обнаруживается в контрольной группе читателей. Сравнение профилей оценок подтверждает достоверность различий: $t = 3,3$ при $t = 3,17$ для $p \leq 0,01$.

Наименьшее количество ошибок было допущено респондентами относительно метафор «золотая голова» (1) и «железный характер» (2). Вероятно, это объясняется не только их широкой известностью (особенно среди интеллигенции, каковой и являются участники исследования), но и наличием совершенно разнородного, можно сказать, непересекающегося содержания, относящегося к разным личностным характеристикам (интеллекту и характеру). Ошибки в двух группах имеют одинаковый характер, заключающийся в буквальном понимании смысла, а именно «Художник сделал статуэтку с золотой головой» и «Железо тверже меди».

Большие затруднения, особенно у активных интернет-пользователей, вызвали интерпретации двух близких по смыслу метафор – «ядовитый человек» (3) и «каменное сердце» (4), имеющих явно выраженную негативную коннотацию личности. В этой группе обе метафоры фактически одинаково часто толковались как «человек, имеющий камень за пазухой», что говорит о неточностях и соскальзываниях мышления. Но так же одинаково часто фиксировалась и невозможность постижения переносного смысла метафоры. Эта

конкретность мышления, неумение вычленить главную мысль выражались в ответах: «Его укусила ядовитая змея», «Больной вместо лекарства глотнул яду» (для метафоры «ядовитый человек») и «Человек высек на скале каменное сердце» (соответственно, для выражения «каменное сердце»).

Еще более существенные проблемы у участников экспериментальной группы вызвали две последние предложенные для толкования метафоры – «зубастый парень» и «глухая ночь», которые не имели соответствия в предлагаемом списке фраз. Участники контрольной группы также допустили здесь некоторые ошибки, заключающиеся в толковании «зубастого парня» как человека с сильным характером (соскальзывания) и одну ошибку в ассоциировании «глухой ночи» с железной дорогой. Ошибки активных интернет-пользователей имели более разнообразный характер. Здесь присутствовали как нецеленаправленность и диффузность мышления, состоящие в трансформации инструкции на соотнесение смыслов (для метафоры «зубастого парня» это ответы: «Он всегда с камнем за пазухой», «Сильный характер», «Злой человек»); для метафоры «глухая ночь» это ответ: «Черствое сердце», так и буквальность мышления: «У Ивана были крепкие и здоровые зубы».

Результаты обработки второй части методики, заключающейся в понимании испытуемыми пословиц, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Количество ошибок в понимании пословиц

№	Пословица	Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
1	Куй железо, пока горячо	0,48	0,68
2	Цыплят по осени считают	0,2	0,54
3	Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива	0,32	0,46
4	Не красна изба углами, а красна пирогами	0,38	0,84
5	Лучше меньше, да лучше	0,3	0,66
6	Взялся за гуж, не говори, что не дюж	0,6	0,9

Окончание табл. 4

7	Тише едешь – дальше будешь	0,16	0,6
8	Не в свои сани не садись	0,2	0,76
9	Не все то золото, что блестит	0,16	0,54
10	Семь раз отмерь, а один раз отрежь	0	0,58
М		0,28	0,59

Анализ данных таблицы 4 показывает, что группа читателей с данной частью задания также справилась лучше, чем группа активных интернет-пользователей. Достоверность различий в правильности выполнения подтверждается при сравнении усредненных профилей допущенных ошибок ($t_{\text{эмп}} = 5,4$ при $t_{\text{крит}} = 2,88$ для $p \leq 0,01$).

Необходимо также отметить, что максимальное количество ошибок представителями двух групп допущено по отношению к пословицам 1, 4 и 6, которые не имели адекватной трактовки в списке предлагаемых фраз, т. е. изначально представляли собой тот самый избыточный материал, провоцирующий испытуемых на нецеленаправленное и диффузное мышление.

Таким образом, анализ материалов толкования метафор и поговорок продемонстрировал наличие ошибок в понимании их переносного смысла в двух группах участников исследования. Однако статистически достоверно лучше с предложенными заданиями справились читатели, что позволяет сделать общий вывод о присутствии им более высокого уровня абстрактности мышления, целенаправленности и дифференцированности суждений по сравнению с активными интернет-пользователями. В целом выявленные в настоящем исследовании особенности мышления взрослых активных интернет-пользователей (ассоциативность, нецеленаправленность, эгоцентричность и др.) соответствуют установленным в других исследованиях [3–5] характеристикам мышления молодых людей. Следовательно, активные веб-практики способны трансформировать процессы мышления не только у молодых людей, но и у взрослых.

Как и любая ВПФ, мышление нуждается в неких регулярных упражнениях не только для своего дальнейшего развития, но и для поддержания его на некотором ранее достигнутом уровне. И, судя

по полученным результатам, более благоприятные условия для такой тренировки имеются в естественном чтении, а не в популярных интернет-практиках. Подобное заключение вполне закономерно и с теоретических позиций: «мысль можно ... сравнить с облаком, которое проливается дождем слов» [16, с. 331]. Перефразируя метафору Л. С. Выготского, можно объяснить механизм происходящей трансформации мышления тем, что уменьшение доли печатного слова как своеобразного тренажера снижает для субъекта его шансы создавать «облако мысли», особенно мысли логически верной и собственной.

Таким образом, проведенное квазиэкспериментальное исследование показывает, что по сравнению с читателями у взрослых активных интернет-пользователей статистически достоверно зафиксированы:

1) нелогичность или растекаемость мышления за счет появления значительного числа связей эмоционально-чувственного или наглядного характера (методика «Понимание сложных аналогий»);

2) снижение и искажение обобщения, выражающиеся в трудностях вычленения главной мысли во фразе конкретного содержания (методика «Понимание переносного смысла метафор, пословиц и фраз»).

Выявленные различия не противоречат высказанной гипотезе о наличии деструктивного влияния интернет-практик на мышление активных пользователей технологии. Обнаруженный феномен ухудшения мышления в его высших звеньях (логичность и абстрагирование) можно зафиксировать как когнитивную деформацию. Эта деформация заключается в изменении структуры высшей психической функции: в постепенном вытеснении более сложных ее компонентов (связанных со словом, выполняющим в познании обобщающую функцию) более простыми, генетически ранними компонентами (преимущественно связанными с образами, выполняющими функцию наглядности и конкретизации).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Floridi, L. 4-TN revolution: How the infoshere is reshaping human reality / L. Floridi. – Oxford : Oxford University Press, 2014. – 248 p.

2. Milgram, P. Taxonomy of mixed reality visual displays / P. Milgram, A. F. Kishino // *Transactions on Information and Systems*. – 1994. – Vol. E77-D, № 12. – P. 1321–1329.
3. Султанова, А. С. К проблеме нормативных показателей в патофизиологической диагностике [Электронный ресурс] / А. С. Султанова, И. А. Иванова // *Клиническая и специальная психология*. – 2017. – Т. 6, № 2. – С. 83–96. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/86348/Sultanova_Ivanova.pdf. – Дата доступа: 20.10.2019.
4. Кобзова, М. П. О некоторых особенностях вербально-логического мышления в норме и при шизотипическом расстройстве [Электронный ресурс] / М. П. Кобзова, Н. В. Зверева, О. А. Щелокова // *Клиническая и специальная психология*. – 2018. – Т. 7, № 3. – С. 100–118.
5. Грекова, А. А. Особенности мышления представителей «цифрового поколения» / А. А. Грекова // *Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология»*. – 2019. – Т. 12, № 1. – С. 28–38.
6. Hoang, T. D. Effect of Early Adult Patterns of Physical Activity and Television Viewing on Midlife Cognitive Function / T. D. Hoang, J. Reis, N. Zhu // *JAMA Psychiatry*. – 2011. – № 11. – P. 1–8.
7. Тхостов, А. Ш. Психическое здоровье в контексте информационного общества: к вопросу об изменениях в патогенезе и патоморфозе заболеваний (на примере нарушений цикла «сон – бодрствование» / А. Ш. Тхостов, Е. И. Рассказова, В. А. Емелин // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 44–60.
8. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека : пер. с англ. / М. Маклюэн. – М. : Жуковский : КАНОН-пресс-Ц : Кучково поле, 2003. – 464 с.
9. Выготский, Л. С. Психология и учение о локализации психических функций / Л. С. Выготский // *Собр. соч. в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*. – М. : Педагогика, 1982. – С. 168–174.
10. Солдатова, Г. У. Особенности когнитивной сферы детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина / Г. У. Солдатова, А. Е. Вишнева // *Консультатив. психология и психотерапия*. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 97–118.
11. Беларусь в цифрах – 2020 : стат. справ. – Минск : Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2021. – 71 с.
12. Малахова, Е. Ю. Влияние частеречного состава текста на характеристики движений глаз при естественном чтении / Е. Ю. Малахова,

- А. М. Ламминпя, Ю. Е. Шелепин // Экспериментальная психология. – 2006. – Т. 9, № 4. – С. 18–32.
13. Пацлаф, Р. Застывший взгляд: физиологическое влияние телевидения на развитие детей : пер. с нем. / Р. Пацлаф. – М. : Evidentis, 2003. – 220 с.
 14. Зейгарник, Б. В. Патология мышления / Б. В. Зейгарник. – М. : МГУ, 2021. – 248 с.
 15. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике : практ. рук. / С. Я. Рубинштейн. – М. : Апрель-Пресс : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 224 с.
 16. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

Материал поступил в редколлегию 04.08.2022.

E. I. MEDVEDSKAYA,
Professor of the Department of Social Work,
PhD in Psychology
Education Institution «Brest State University named after A. S. Pushkin»
Brest, Belarus

PATHOPSYCHOLOGICAL EVALUATION OF THE FEATURES OF THINKING OF ACTIVE ADULT INTERNET USERS

Summary

Of the empirical research: according to the results of the studies, the thinking of the Internet users is more illogical ($p \leq 0,01$) and less abstract ($p \leq 0,01$) compared to the one of the control group.

Keywords: Internet users, thinking, coding system, cognitive deformation, quasi-experiment.

УДК 39

О. А. МЕЛЬНИК,

заведующий аспирантурой, старший преподаватель
центра профессионального развития и инновационного образования
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КРИЗИСЫ СУПРУГОВ, СОСТОЯЩИХ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ БРАКЕ

В статье рассматривается вопрос преломления социальных изменений, вызванных миграционными процессами в супружеских отношениях в контексте культур, а также возможности оказания психологической помощи таким семьям в ситуации кризиса.

Ключевые слова: семья, культура, кризис, межэтническое взаимодействие, межкультурный брак.

В современном обществе резко возросли темпы социальных изменений в связи с мобильностью населения, потоками миграций. Проникновение в иностранную культуру связано с приобретением определенных качеств, свойственных представителям этой культуры. Помимо поверхностных внешних изменений происходят и качественные изменения в психике человека, связанные с эффектом погружения в иную культуру и давлением инородной среды на него. Актуальность работы на современном этапе с межкультурными семейными отношениями подтверждается следующими основаниями:

Во-первых, такие процессы, как глобализация, интеграция культур, дают возможность активному межкультурному, межэтническому взаимодействию. В связи с этим возрастает число межкультурных семей, которые несут с собой новые трудности: незнание супругами норм поведения, морально-нравственных ценностей, которые задает другая культура, – является благодатной почвой для внутрисемейных напряжений, ведь, как правило, негласные законы и ценности культуры скрыты и не сразу усваиваются (и тем более принимаются) представителем иной культуры. При межкультурных браках встречаются проблемы, которых нет в моноэтнических. Супруги сталкиваются с другой культурой, ценностями, способами поведения – проблемами, связанными с двумя разными мирами.

Появляется опасность, что личностные достоинства, недостатки, привычки, особенности характера супруга(и) могут объясняться этническим происхождением, хотя при взаимной терпимости на происхождение не обращают внимание. В таких семьях могут возникать споры по поводу ведения хозяйства, о необходимой степени порядка в доме, о том, на каком языке должны говорить дети, о способах воспитания. С другой стороны, межкультурная семья представляет собой микросреду межэтнических взаимодействий, обмена этническими ценностями.

Во-вторых, сегодня все чаще мы слышим о кризисе современной семьи: более частыми становятся разводы, появляется такое явление, как «сознательное одиночество», растет число людей, сознательно отказывающихся от рождения и воспитания детей. Во многом это связывают с тем, что отношение к браку, к семейным обязанностям явно «упростилось» в сознании современников, особенно молодежи, которая не воспринимает всю тяжесть и ответственность семейных взаимоотношений. Но нельзя говорить о подобных тенденциях и преобразованиях вне этнического контекста, ведь именно культура порождает определенную нормативную модель семьи (или даже группу моделей), где определенным образом задаются роли, распределяются функции, права и обязанности. Именно культура определяет подобные нормы семейных взаимоотношений, да и отношение к самой семье.

В-третьих, знание специфики возникновения супружеских взаимоотношений в различных формах культурно-детерминированного брака позволило бы оказывать более качественную психологическую помощь семьям, консультировать супружеские пары с учетом особенностей их взаимоотношений и культурной принадлежности.

Вместе с тем усложняется и внутренний мир человека, видоизменяется семья и причиной тому как изменения, происходящие в обществе, так и эволюция семьи, обусловленная ее собственными внутренними закономерностями развития. На психологическую сторону развития семейных отношений не может не влиять рост ценности индивидуальности в культуре, потребность в автономности современного человека. Сегодня личность получила относительно независимость от семьи, семья стала восприниматься по-иному,

наиболее значимыми стали не изначально данные родственные отношения, а супружеские, основанные на свободном выборе каждого человека.

Таким образом, проблема межкультурных семейных отношений на сегодняшний день актуальна, требует внимания, так как в семье формируется тот тип мировоззрения, который человек затем проецирует на все свои личные и общественные отношения.

Авторы, разрабатывающие проблему межкультурных браков, указывают на наличие в них сложностей, отсутствующих в моноэтнических брачных отношениях и возникающих как на социальном, так и на индивидуальном уровне. Межкультурные браки заключаются помимо воли тех или иных этнических и социальных групп и отдельных личностей, пытающихся воспрепятствовать этому процессу и сохранить этническую «чистородность» [2]. Данное явление может быть отнесено к социальным факторам, негативно влияющим на вероятность заключения межкультурного брака, и может быть, прежде всего, объяснено фактом наличия межэтнической напряженности, понятие которой разрабатывалось Г. У. Солдатовой. В ее теории межэтническая напряженность определяется как «многоуровневый и многосубъектный феномен, энергетическая характеристика системы, элементами которой являются различные этнические группы» [6], и рассматривается в трех основных плоскостях:

- как фоновая психологическая характеристика, влияющая на развитие межэтнических конфликтов;
- как психокультурная составляющая в проблемных ситуациях межэтнического взаимодействия;
- как результат активации защитных психологических механизмов различных этнических групп, направленных на сохранение этнической группы [6].

Таким образом, именно наличием межэтнической напряженности как стремления к самосохранению этноса может быть объяснена в целом негативная социальная оценка межкультурных браков, выступающая внешним проявлением этнополитической мобилизации, определяемой Г. У. Солдатовой как «готовность людей, объединенных по этническому признаку, к групповым действиям по реализации национальных интересов» [6]. Причем автор отмечает

наличие зависимости индивидуального уровня готовности личности к этнополитической мобилизации от качественных характеристик ее этнической идентичности.

Стабильность и сплоченность межкультурной семьи, впрочем, как и моноэтнической, зависят от ряда факторов. Одним из социальных стрессоров, отрицательно влияющим на супружеские отношения, является принадлежность супругов к разным этническим группам. Исследователи межкультурных супружеских отношений расходятся в своих взглядах на них. Так, одни специалисты считают, что различные культурные установки, стереотипы родительского и собственного поведения, жизненных целей, ценностей и стилей негативно влияют на супружество, поэтому межкультурные союзы менее устойчивы [5].

К противоположным выводам приходит В. П. Левкович, исследовавшая браки между представителями различных этносов постсоветского пространства. Первоначально была выдвинута гипотеза о том, что:

- во-первых, большие трудности в адаптации к семейной жизни должны испытывать межкультурные супруги в силу несоответствия особенностей их этнических культур;
- во-вторых, чем дальше эти культуры, тем сложнее будет протекать процесс «притирки» супругов в семейной жизни.

Гипотезы не подтвердились. В семьях с близкими культурами (русские – украинцы) проблем не меньше, чем в семьях с более отдаленными культурами (русские – армяне); процент проблемных семей оказался одинаковым как среди моноэтнических, так и межкультурных семей. В. П. Левкович, основываясь на эмпирических данных своих исследований, приходит к выводу, что самый важный фактор стабильности в семьях все-таки личностный, а не этнический или какой-либо другой возможный: именно высокий уровень готовности молодых супругов к семейной жизни. Этот уровень характеризуется: адекватным пониманием и реализацией семейных ролей; успешным формированием у них установок на взаимопонимание и сотрудничество; культурой общения партнеров; умением строить отношения с родителями и родственниками партнера; сформированностью ответственности за семью [3; 4].

Исследовав 50 семейных пар супругов из разных этносов (русские – армяне, русские – татары, русские – украинцы, русские – литовцы и др.) и сравнив их со столькими же парами супругов из одного этноса, В. П. Левкович приходит к следующим выводам. Стабильность брака не связана исключительно и непосредственно с его этнической структурой, а в значительной степени опосредуется (как мы уже упоминали выше) таким фактором, как уровень готовности молодых супругов к семейной жизни. Естественно, что в совместной жизни возникает столкновение потребностей межкультурных супругов, вытекающих из специфики особенностей их образа жизни (семейное лидерство, содержание семейных ролей, отношение между поколениями и между самими супругами).

В проблемных и нестабильных межкультурных семьях наблюдаются конфликты, прежде всего, из-за столкновения личностных особенностей супругов, низкого уровня взаимной удовлетворенности, снижения эмоциональной привлекательности; а затем из-за этнических особенностей. Причем каждый из конфликтов может провоцировать появление и обострение другого.

Отдаленность этнических культур не является также фатально обусловленной закономерностью повышения конфликтности в семье. Как видно из исследования В. П. Левкович, стремление давать объективную оценку собственной этнической группе, осознание ими отдельных негативных черт своего этноса способствуют их успешной взаимной адаптации, формированию позитивного характера их взаимоотношений, конструктивному решению конфликтов.

Исследования подтверждают, что моноэтнические браки распадаются реже, чем межкультурные. Но межкультурные семьи занимают промежуточное положение между показателями тех народов, представители которых создали межкультурную семью.

Изучение динамики и состава межкультурных семей (А. Г. Волков) позволяет утверждать о некоторых закономерностях образования и функционирования подобных семей в полиэтническом государстве:

– представители малочисленных этнических меньшинств чаще, чем другие, вступают в браки с представителями других этнических групп, составляющих большинство;

– возраст вступления в межкультурные браки несколько выше, чем для моноэтнических браков.

Объясняется это тем, что эти браки являются союзами, заключенными вне традиционных рамок, они более конъюнктурны, в их основе часто лежат профессиональные отношения.

Одна из психологических проблем, с которыми сталкиваются пары в межкультурных семьях, – это «комплекс иностранца», который определяется как устойчивое психическое состояние личности, сопровождающееся постоянным нервно-психическим напряжением и чувством психологического дискомфорта в связи с ощущением страха за возможное нанесение морально-психологического урона достоинству личности и физического урона жизнеспособности организма со стороны чужой языковой и социокультурной среды в условиях полной психологической незащищенности. Непростой процесс освоения своих супружеских ролей, обязанностей усугубляется «этнокультурным одиночеством» – состояние, в которое может впасть супруг(а) в межкультурной семье, – влияет на психологическую комфортность существования такой семьи [7].

Эмоциональная перегруженность партнеров – источник конфликтов, возникающих в межкультурных семьях. Чаще женщины, оказавшись далеко от своей культуры, психологическую и социальную защищенность и уверенность начинают искать в своих супругах, которые должны неосознанно заменить им «Родину».

Проблема сохранения этнической идентичности – в ситуации культурной изоляции сложно сохранить этническую идентичность, чем в супружеских отношениях одного этноса, живущих в чужой стране. При этом широкий обмен культурой и браки между лицами различных этносов или расовой принадлежности лишь усиливают гибридизацию их идентичности, и даже если бы они пытались сохранить неприкосновенными свои отличительные черты, им вряд ли это удастся.

В непростой ситуации находятся супруги: сталкиваются с новыми жизненными ценностями, другим образцом поведения, привычками и взглядами на жизнь. Сами мужчины и женщины часто не соответствуют больше традиционным нормам, нет определенного эталона, на который они могли бы ориентироваться. Может

случиться, что их не полностью устраивает окружающий мир, и они не чувствуют себя представителями своего родного этноса.

Несмотря на неурядицы и конфликты в межкультурной семье, внешнее давление и нажим общественного мнения, хотя и создают дополнительный психологический дискомфорт, все же, в конечном счете, часто «работают» на укрепление супружеского единства в таких семьях.

Психологические проблемы межкультурных семей требуют разработок различных моделей приспособления в них. Для создания успешной, стабильной семьи супругам важно научиться находить пути приспособления, учиться подстраиваться друг под друга и пытаться изменить специфические для культуры каждого образцы и модели поведения. Существуют различные способы приспособления [1]:

– Способ приспособления, который проявляется в том, что один из супругов отказывается от проявлений своей культуры и перенимает культуру своего партнера, то есть язык, религию, ролевые структуры, способы социального функционирования. Это может случиться, когда один из супругов не имеет позитивной этнической идентичности, привязанности к собственной культуре, и соответственно другой супруг доминирует во всем, что касается общей жизни в паре. Один из супругов подстраивается под другого – только такой путь видит возможным для себя вести совместную жизнь. Но чрезмерное подстраивание себя под чужую культуру рано или поздно окажется слишком большой нагрузкой для психики и может повлиять на отношения супругов, так как подобное «самопожертвование» и вытеснение своей собственной идентичности в большинстве случаев невозможно выдерживать в течение долгого времени.

– Второй способ приспособления – супруги пытаются найти равновесие между двумя культурами. Эта модель поведения называется симметричным решением. Модели обеих культур представлены и чередуются между собой; с другой стороны, каждый партнер отказывается от каких-то элементов собственной культуры и перенимает некоторые элементы другой. Эта форма решения имеет три различных варианта.

В первом варианте «simultaneous solution» формы обеих культур проявляются одновременно, однако возможность для этого

предоставляется лишь в определенных ситуациях, например в ситуации болезни, когда используются методы лечения как одной, так и другой культуры.

Второй вариант «mid-point-compromise» применим для всех ситуаций, в которых формы обеих культур не могут быть представлены одновременно (например, число детей), но при выборе принимаются во внимание возможности обеих культур.

Третьим вариантом решения является смесь обеих культур, «mixing». Он встречается наиболее часто. Здесь элементы культур обоих супругов смешиваются при том, что временами преобладает одна культура, а временами тенденция идет больше в сторону другой (например, в одежде, обстановке квартиры). Причины такого решения следующие: из обеих культур выбираются лучшие, по мнению пары, элементы, и супруги приходят, таким образом, к идеальному решению.

– Третий способ – супруги не отдают предпочтение ни одной из культур, а создают новую модель общего поведения. Основанием для этого может служить то, что между культурами серьезная дистанция, что в некоторых областях они не только не согласуются, но и полностью исключают друг друга, то есть паре не остается ничего другого, как искать свой путь.

Очень важной для обоих супругов является способность видеть в другом не только собственные «романтические» и «экзотические» желаемые представления, но также и реального человека, с которым они живут. В противном случае появляется опасность, что один супруг видит лишь часть другого, которая соответствует только его (позитивным или негативным) фантазиям.

Позитивное начало межкультурных семейных отношений в том, что они являются мини-пространством для диалога цивилизаций, причем его закладка происходит на самом ответственном, базовом социальном уровне – уровне взаимоотношений двоих людей, сознательно или невольно соединяющих посредством брака две культуры, два мировоззрения, осуществляющих взаимообмен знаниями, традициями, обычаями, культурными ценностями своего этноса или расы. В семейной жизни межкультурных браков:

– происходит взаимообогащение, расширение мировоззрения супругов;

- усиление этнической эмпатии, возрастание общей этнической толерантности;
- приобретение культуры межэтнического общения;
- происходит приобщение детей, выросших в таких браках, к обеим культурам; естественное и прочное усвоение ими вышеуказанных моментов.

Знание оснований таких семей позволит как специалистам, работающим с межкультурными семьями, так и самим супругам обойти или смягчить проблемы, которые могут возникать.

Обсуждение психологической ситуации вокруг межкультурных семейных отношений некорректно, не учитывая их типологию. На основании индекса культурной дистанции (индекс культурной дистанции включает язык, религию, быт, обычаи, систему ценностей) выделим следующие типы межкультурных семей:

- семья, где супруги принадлежат разным этносам, разным религиям (русские – американцы, русские – немцы, русские – китайцы, русские – арабы). Отдаленные культуры;
- семья, где у супругов одна религия, но разная этническая принадлежность (русские – грузины, русские – армяне, русские – осетины);
- семьи, где супруги принадлежат разным этносам, но у них общие психологические универсалии (русские – украинцы – белорусы, дагестанцы – чеченцы – ингуши);
- семьи, где супруги принадлежат одному этносу, одной религии, но разные традиции, язык. Этноты, проживающие в одном геополитическом пространстве, в одном регионе, имеющие общие психологические основания (даргинцы – аварцы, лакцы – даргинцы).

Таким образом, исследование проблемы дает нам основание определять следующие особенности межкультурных семей:

- в ситуации межкультурных семейных отношений, так же как в межэтнических, нужно иметь в виду, что этничность актуализируется в ситуации конфликтности, нестабильности. Если в семье неблагоприятно в целом, этничность – это частность, которая исполняет роль маркера, обостряющего проблему;
- механизм развития супружеских отношений является механизм идентификации-обособления – в стабильной ситуации супруги представляют собой некое единство. А в ситуации конфликтности обособляются и начинают интерпретировать проблемы с позиции

этнической принадлежности, то есть характеризуют друг друга не как отдельную личность, а как представителя определенного этноса. Супруги сталкиваются с другой культурой, ценностями, способами поведения – проблемами, связанными с двумя разными мирами. Появляется опасность, что личностные достоинства, недостатки, привычки, особенности характера супруга(и) могут объясняться этническим происхождением, хотя при взаимной терпимости на происхождение не обращают внимание;

– усложняется внутренний мир человека, видоизменяется семья. Но неизменно одно: независимо от типа брачных отношений переход от статуса холостых в статус супругов заметно изменяет положение и роль каждого из супругов. И к этому добавляется этнокультурный компонент в ситуации межкультурных семейных отношений. Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю структуру, свой неповторимый стереотип поведения, предполагающие строго определенную норму отношений... Будучи в каждом отдельном случае своеобразными, они негласно существуют во всех областях жизни и быта, воспринимаясь в данном этносе как единственно возможный способ общения. Поэтому для членов одного этноса они не тягостны. Но в ситуации межкультурных семейных отношений сила этнического стереотипа поведения проявляется в полный рост, поскольку члены данного этноса воспринимают его как идеал, единственно достойный подражания. Даже если он меняется, то, как правило, на базе уже сложившихся навыков и представлений;

– невозможно выводить общие особенности межкультурных супружеских отношений вне контекста времени, среды проживания, статуса, сословия, возраста, уровня образования, типов или моделей семейных отношений.

Межкультурные семьи, помимо общих характеристик, определяющих развитие и функционирование любой семейной системы, имеют свои особенности. Сами супруги также находятся в сложной ситуации – сталкиваются с новыми жизненными ценностями, другим образцом поведения, привычками и взглядами на жизнь, что приводит к переосмыслению жизненных ценностей и переживанию описанных выше личностных кризисов «комплекса иностранца», «этнокультурного одиночества» и эмоциональной перегруженности партнеров. На эти особенности и кризисы влияет степень

выраженности этнических идентичностей супругов, их ментальность. В результате, в межкультурных семьях происходит переосмысление своей этнической идентичности. Формируется новая этническая идентичность, по которой личность будет называть себя представителем того или иного этноса по убеждениям, по этническим традициям или по родовым корням, а не по соблюдению религиозных заповедей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айгумова, З. И. Индивидуально-личностные детерминанты религиозной толерантности верующих / З. И. Айгумова, З. Г. Рашидова // Исламоведение. – 2013. – № 3. – С. 43–54.
2. Айгумова, З. И. О биэтнических семейных отношениях / З. И. Айгумова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психол. науки. – 2008. – № 2. – С. 120–124.
3. Айгумова З. И. Психология биэтнических семейных отношений : монография / З. И. Айгумова. – М. : Прометей, 2016. – 144 с.
4. Левкович, В. П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнорациональных семьях / В. П. Левкович // Этническая психология : хрестоматия / под ред. А. И. Егоровой – СПб., 2003. – С. 293–298.
5. Маховская, О. И. Межкультурные браки и модели семейных отношений / О. И. Маховская // Межэтнические браки. Информационно-аналитический бюллетень. – 2003. – № 32. – С. 19–26.
6. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 2001. – 386 с.
7. Фрейкман-Хрусталева, Н. С. Эмиграция и эмигранты: история и психология / Н. С. Фрейкман-Хрусталева, А. И. Новиков ; науч. ред. Г. А. Тишкин. – СПб., 2007. – 153 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

V. A. MELNIK,

Head of Postgraduate Education, Senior Lecturer
at the Centre for Professional Development and Innovative Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND CRISES OF SPOUSES IN INTERCULTURAL MARRIAGES

Summary

The article considers the question of the refraction of social changes caused by migration processes in marital relationships in the context of cultures, as well as the possibility of psychological assistance to such families in a situation of crisis.

Keywords: family, culture, crisis, inter-ethnic interaction, intercultural marriage.

УДК 37.013

М. Е. МИНОВА,

заместитель декана факультета профессионального развития
специалистов образования

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

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ДЕТСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к детской социальной инициативе. Описаны сущность, основные компоненты и функции детской социальной инициативы. Представлена структурно-функциональная модель социальной инициативы личности.

Ключевые слова: социальная инициатива, социальная активность, социальный проект, социально значимая деятельность, компоненты социальной инициативы, модель социальной инициативы личности.

Актуальность развития детской социальной инициативы обусловлена необходимостью формирования у детей чувства патриотизма, активной гражданской позиции, ответственности и коллективизма, приобщения их к социально значимой деятельности, к изучению культурно-исторического наследия и экологического своеобразия Республики Беларусь. Детские социальные инициативы определяются на основе ценностей, целей и принципов государственной политики в области образования, государственной молодежной политики с учетом прав, интересов и потребностей детей. Они могут быть индивидуальными или коллективными, но направлены на реализацию социально значимой идеи, деятельность на благо Отечества, общества, других людей, природы.

Понятие «социальная инициатива» является межпредметным и употребляется в философии, социологии, психологии, педагогике и других научных областях. Произведенный нами контент-анализ определений понятия «социальная инициатива» в 35 энциклопедических и справочных источниках позволил нам сделать следующие выводы.

1. В справочной литературе социальная инициатива рассматривается как «деятельность по реализации социально значимой идеи, сознательно осуществляемая субъектом» [3, с. 109]. Инициатива выражается в добровольной деятельности на благо общества, в личных интересах, в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения.

Социальная инициатива представляет собой тип, характеристику, индикатор и форму проявления социальной активности личности и группы, связанную с выдвижением новых идей и форм деятельности. Инициатива выступает как «тип социальной активности, связанный с выдвижением новых идей, подходов, приемов, внутренним побуждением к новым формам деятельности» [3, с. 109], как «разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой» [2, с. 272].

Социальная инициатива является устойчивым свойством личности, которое отражает отношение человека к обществу, труду, общественно полезной деятельности. Она побуждает личность к деятельности. [1, с. 299].

Социальная инициатива – «это форма проявления активности субъектов отношений в создании социальных проектов, преобразующих окружающую жизнь» [1, с. 299]. Социальная инициатива выступает как форма социального проекта.

Таким образом, социальная инициатива определяется как деятельность, форма проявления социальной активности личности и группы, как личностная характеристика, как социальный проект.

Социальные инициативы являются формами общественно полезной или социально значимой деятельности детей и подростков. Согласно Д. И. Фельдштейну, общественно полезная деятельность – это тип деятельности, направленный на пользу обществу. «Общественно полезная деятельность – важное условие активного формирования нравственных качеств личности, источник накопления опыта общественного поведения» [5, с. 39]. В общественно полезной деятельности формируется ответственность детей за дела общества, создаются взаимоотношения, оценочные нормы деятельности, реализуются разнообразные формы общения.

Различные аспекты общественно полезной (социально значимой) деятельности детей и подростков рассмотрены в работах

Л. В. Алиевой, Н. Ф. Басова, Л. И. Божович, Э. А. Мальцевой, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова, С. В. Тетерского и др. Психолого-педагогические аспекты развития инициативы, взаимодействия личности, коллектива и общества раскрываются в работах Л. В. Алиевой, Л. И. Божович, А. В. Волохова, И. С. Кона, А. Н. Лутошкина, Л. И. Уманского, Д. И. Фельдштейна.

Л. В. Алиева, Э. А. Мальцева, С. В. Тетерский отмечают положительное влияние организованных форм социально значимой деятельности и социальных инициатив на развитие, воспитание и социализацию личности. Участие в социально значимой деятельности, социальных инициативах способствует воспитанию патриотизма, развитию активной гражданской позиции, самостоятельности и ответственности, долга и чести, милосердия и трудолюбия личности.

Социальная инициатива предполагает активность и лидерство в общественной деятельности. Р. С. Немов, В. Н. Макаревич ввели понятие «сверхнормативная деятельность», которая соответствует социальным ожиданиям, отвечающим целям, идеалам и ценностям общества [1, с. 299]. Социальная инициатива выступает как сверхнормативная деятельность, которая не обязательна, а является высшим уровнем проявления социальной активности и самостоятельности личности или группы.

По мнению Э. А. Мальцевой, социальная инициатива – форма проявления активности субъектов отношений в создании социальных проектов, преобразующих социальную жизнь. Она связана с преобразованием отношений в обществе, с разрушением и преодолением отжившего, устаревшего [1, с. 299].

Представление о социальной инициативе как форме общественной, социально значимой деятельности характерно для работ С. В. Тетерского. По мнению исследователя, «социальная инициатива детей и молодежи – это форма их добровольной деятельности в интересах и на благо личности, общества и государства, направленной на преобразование существующей или конструирование новой социальной реальности [4, с. 16].

Социальная инициатива выступает как совокупность средств, методов и форм, конкретных действий субъекта (личности и коллектива) по созданию и практической реализации социально

значимой идеи, последовательное осуществление которых приводит к достижению лично и социально значимого результата.

В основе детской социальной инициативы – нравственные отношения заботы детей и подростков об окружающей действительности и своей жизни. Дети и подростки, проявляя социальную инициативу, создают и реализуют проекты, улучшающие окружающую жизнь, оказывают посильную помощь обществу в решении социальных проблем.

Детская социальная инициатива может рассматриваться как детский социальный проект, направленный на оказание детьми посильной помощи в решении проблем социума. При этом детская социальная инициатива может быть воплощением идей как самих детей, так и взрослых лидеров, которые увлекли детей социально значимыми идеями и предложениями.

Детские инициативы и проекты как формы социальной активности и общественной деятельности можно условно разделить на три основные группы: образовательные, социальные, досуговые. Образовательные проекты и инициативы направлены на расширение и углубление знаний, развитие компетенций, формирование умений и навыков участников в какой-либо сфере общественной жизни. Особенной значимостью обладают социальные проекты и инициативы, направленные на практическую помощь в решении социальных проблем, в улучшении социальной действительности. Досуговые проекты и инициативы направлены на организацию культурного досуга и занятости детей и подростков в свободное от учебы время.

Если классифицировать детские социальные инициативы и проекты по цели, направленности и содержанию деятельности, то можно выделить:

- патриотические и гражданские инициативы и проекты, направленные на патриотическое и гражданское (в том числе военно-патриотическое) воспитание детей и подростков (патриотические клубы и др.);

- культурно-исторические инициативы и проекты, содействующие изучению культуры, истории, традиций белорусского народа, других народов (культурно-исторические исследования, краевед-

ческая, поисковая деятельность, реконструкция исторических событий и т. д.);

– инициативы и проекты по правовому воспитанию (изучение основ законодательства, правовое просвещение, поддержка и реализация прав ребенка и т. д.);

– инициативы и проекты, создающие условия для активного участия детей, подростков в общественно-политической жизни Республики Беларусь (ученическое самоуправление, парламентское движение, форумное движение и т. д.);

– инициативы и проекты волонтерского и тимуровского движения (социально значимые дела, акции, милосердная деятельность на благо всех, кто нуждается в помощи, шефская работа, благотворительность, социально значимая деятельность);

– инициативы и проекты по формированию здорового образа жизни (пропаганда здорового образа жизни, спорт, туризм и т. д.);

– инициативы и проекты профилактической направленности (профилактика девиантного поведения, насилия, правонарушений, неблагополучия и т. д.)

– экологические инициативы и проекты и т. д.

В процессе создания и реализации проектов и инициатив различной целевой направленности дети и подростки могут проявить патриотизм и активную гражданскую позицию, реализовать социально значимые идеи, оказать посильную помощь людям, Родине, обществу, природе.

Детские социальные инициативы должны быть направлены на практическую деятельность, помощь в решении той или иной социальной проблемы в микрорайоне, районе, городе. Каждый участник должен осознавать и понимать практическую пользу разработки и реализации социальной инициативы.

Социальные инициативы являются результатом социального развития, воспитания и социализации личности. Л. С. Выготским была сформулирована идея социальной ситуации развития, системы отношений между ребенком данного возраста и социальной средой как исходного момента для всех динамических изменений в процессе его развития, приобретения им новых качеств. Личность должна присваивать культурный и исторический опыт человечества, важным элементом которого являются общественные идеалы,

социальные ценности и нормы, образцы поведения. Общественные идеалы, социальные ценности и нормы составляют ценностно-смысловую основу социально значимой деятельности и детской социальной инициативы.

Социальная инициатива является формой и результатом проявления социального интереса личности. А. Адлер рассматривает социальный интерес как общественное чувство и способность интересоваться другими, принимать в них участие. С точки зрения З. И. Лаврентьевой, социальный интерес является побудительной силой социальной деятельности, это «процесс идентификации, эмпатии, сотрудничества и альтруизма, в основе которого лежит ценностное отношение к жизни» [1, с. 314–315].

Под социальной инициативой понимается интегративное личностное качество, в основу которого положены жизненные установки, ценностные ориентации и мотивы, побуждающие личность к проявлениям активности по присвоению и актуализации социально значимых идей, ценностей. Важно формировать и развивать отношение личности к общественной жизни и деятельности, которое обусловлено социальной активностью и инициативой. При этом социальная инициатива выступает как показатель социальной активности личности, как готовность к выдвижению и реализации новых идей, проектов.

Социальная инициатива непосредственно связана с социальной инициативностью личности. Согласно С. В. Тетерскому, «социальная инициативность – это интегративное качество конкурентоспособной личности, обеспечивающее жизнеспособность, динамичность и мобильность личностного развития в интересах общества и государства» [4, с. 11]. Социальная инициативность как личностное качество позволяет человеку «своим трудом и активностью достигать конкретных результатов, выработать умение самостоятельно решать сложные проблемы, готовность к резким жизненным переменам, добровольному служению на благо общества» [4, с. 16].

С. В. Тетерский выделяет «основные структурные элементы – характеристики социальной инициативности как личностного качества:

– направленные на себя – целеустремленность, настойчивость, активность, самостоятельность, самопознание, любознательность,

стремление к материальному благополучию и психологическому комфорту;

– направленные на общество – лидерство, динамичность, мобильность, оригинальность, общительность, неординарность, коллективизм, взаимопомощь, восприимчивость к новому, сформированность специфической субкультуры;

– направленные на государство – ответственность, желание и умение трудиться, стремление к известности и популярности, активность в публичном и информационном поле, включенность в массовую культуру и политическую практику» [4, с. 16–17].

Социальная инициатива личности может быть рассмотрена как интегративное личностное образование, выражающееся в направленности личности на общественные идеалы, социальные ценности и нормы, характеризующее социальную позицию личности, ее социальные представления, мотивы, чувства, качества, критерии оценки, проявляющиеся в осознанной деятельности по выдвижению и реализации социально значимой идеи.

Проведенный анализ литературы по проблематике детских социальных инициатив и активности позволил выделить компоненты социальной инициативы личности: когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Когнитивный компонент представлен социальным интересом, знаниями о социальной ценности, социальной инициативе, социально значимой деятельности. Знания включают: знания нормативные, позволяющие осознать социальные инициативы как идеи и формы социальной активности, их содержание, механизмы, методы и формы реализации; знания о социальных отношениях между людьми, помогающие приобретать социальный опыт, практические знания, содействующие организации деятельности по выдвижению и реализации социальной инициативы. Когнитивный компонент может быть представлен на уровне ситуативных образов, отличающихся поверхностным знакомством с социальной инициативой; на уровне представлений, понятий, характеризующих более глубокое осознание социальной инициативы; на уровне идей, характеризующих наибольшую глубину осознания содержания социальной инициативы. Когнитивный компонент выполняет информативную

и систематизирующую функции – накопление и усвоение знаний о социальных инициативах и их систематизация.

Знания и представления о социальных инициативах определяют мотивы поведения личности и обуславливают выделение мотивационного компонента социальной инициативы. Мотивы представляют собой цели, ориентиры, программу и критерии развития личности. Среди основных мотивов социальной инициативы личности выделяются мотивы саморазвития, самореализации и действия для других людей. Мотивы саморазвития и самореализации выражаются в побуждении личности к выдвижению и реализации новой, оригинальной, творческой социальной идеи. Социальная инициатива в этом случае выступает как форма социального творчества, творческой самореализации. Мотивы действия для других людей обусловлены нравственными ценностями, ценностными ориентациями, чувствами личности (сочувствием, сопереживанием, долгом и др.). Функцией мотивационного компонента является побуждение личности к целенаправленной активности по выдвижению и реализации социальной инициативы.

Деятельностный компонент социальной инициативы отражает ее практический характер, проявляющийся в активности личности по выдвижению и реализации социальных идей, в социально значимой деятельности. Он выражается в умениях проявлять и реализовывать социальную инициативу. Основными умениями являются: организаторские умения (осознание мотива, осмысление цели, выбор средств и способов осуществления социальной инициативы); коммуникативные умения (коммуникация, общение и взаимодействие в рамках социальной инициативы в детском общественном объединении); реализующие умения (реализация социальной инициативы). Деятельностный компонент выполняет преобразующую функцию, которая позволяет личности реализовать социальную инициативу на основании полученных знаний о ней, ее выбора и оценки. Личность, преобразуя окружающий мир в соответствии с общественными идеалами, социальными ценностями, проявляет социальную инициативу.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает отражение социальной инициативы в отношениях личности, т. е. оценку инициативы с позиции значимости. Рефлексия отражает социальную

значимость и личностный смысл как социальной инициативы, так и отношения к ней личности. Основными являются рефлексивные, оценочные способности, умения. Рефлексивные способности включают способности личности к самопониманию, самооценке, самоинтерпретации, а также к пониманию, оценке и интерпретации деятельности другого человека (группы) с позиции общественного идеала, социальной ценности, положенных в основу социальной инициативы. Оценочные умения личности проявляются в оценочных словах, суждениях, характеристиках, отчетно-аналитической информации о социальной инициативе. Рефлексивно-оценочный компонент выполняет смыслообразующую функцию – закрепление в сознании личности значимой для нее социальной инициативы и ее осмысление.

Таким образом, социальная инициатива личности представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационного, деятельностного, рефлексивно-оценочного. Социальный интерес и знания в области общественной жизни, мотивы саморазвития, самореализации и действия для других людей, организаторские, коммуникативные и реализующие умения, рефлексивные способности, оценочные умения позволяют выдвинуть и реализовать социальные инициативы и проекты.

Детские социальные инициативы, направленные на патриотические и гражданские ценности, общественные идеалы, позволяют в процессе социально значимой деятельности формировать у детей и подростков патриотизм, активную гражданскую позицию, ответственность, трудолюбие, коллективизм, нравственные ценностные ориентации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Детское движение : словарь-справочник / сост., ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – 2-е изд. – М., 2005. – 544 с.
2. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.
3. Социологическая энциклопедия / Под общ. ред. А. Н. Данилова. – Минск : БелЭн, 2003. – 384 с.

4. Тетерский, С. В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Тетерский ; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 40 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

M. E. MINOVA,
Deputy Dean of Faculty of Professional Development
of Specialists in Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ESSENCE, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF THE CHILDREN'S SOCIAL INITIATIVE

Summary

The article deals with theoretical and methodological approaches to children's social initiative. The essence, main components and functions of the children's social initiative are described. A structural-functional model of the individual's social initiative is presented.

Keywords: social initiative, social activity, social project, socially significant activity, components of social initiative, model of the person's social initiative of social initiative, model of a person's social initiative.

УДК 808.2(072.3)

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

профессор кафедры современных методик и технологий образования,
доктор педагогических наук

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

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

профессор кафедры риторики и методики преподавания
языка и литературы, доктор педагогических наук

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

А. Г. ЛОБАНОВ,

аспирант кафедры риторики и методики преподавания
языка и литературы

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И ВИЗУАЛЬНОГО СЖАТИЯ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД УЧЕБНО-НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

Акцентируется внимание на важности свертывания (компрессии, конденсации, кумуляции, минимизации, сжатия) информации для качественного представления количественного роста знаний в современном обществе, а также значимости формирования данных умений в процессе обучения. Рассматриваются текстовые и графические формы свертывания информации, подчеркиваются подвижность границ данной типологии, возможности современных информационно-коммуникативных технологий. В качестве иллюстрации совершенствования операций вербального и визуального свертывания учебно-научной информации анализируется процесс конспектирования, в том числе – наиболее ярко демонстрирующий возможности технологии визуализации процесс создания опорных конспектов.

Ключевые слова: информация, свертывание информации, метапредметное и комплексное учебно-коммуникативное умение, формы свертывания учебного материала, обучение свертыванию информации, технология визуализации учебного материала, конспектирование, опорные конспекты.

Факт лавинообразного прироста информации в наше время является постоянно констатируемым, равно как и необходимость формирования умений конструктивно работать с непрерывно увеличивающимся информационным потоком для реализации продуктивной деятельности. Одним из такого рода умений, причем важнейшим, является реализация свертывания информации. Именно об этом почти полвека назад в своей книге «Психология творчества» писал известный философ А. Н. Лук: «...накопление научной информации отнюдь не привело и не приведет к замедлению или прекращению научного прогресса. Угнаться за ним удастся отчасти благодаря способности человеческого ума к свертыванию» [8, с. 8]. По сути дела, различного рода формулы, теоремы, законы и тому подобные варианты «концентраторов» информации научного характера являются очевидным проявлением такого рода свертывания (в другой терминологии – компрессии, конденсации, кумуляции, минимизации, сжатия, упрощения), которое прямо связывается с качественной стороной роста количества знаний, их информационной емкостью, «уплотнением знания».

Метапредметное и комплексное по своему характеру умение свертывания информации является важнейшим не только для человечества в целом, но и для каждого индивидуума в отдельности. Оно выступает как умение не просто посредством аналитико-синтетической деятельности изменить физический объем текста, но и достичь при этом увеличения его информативности, обобщения, систематизации, генерализации знания, и осознается как необходимый предмет обучения. Считается, что сжатие учебной информации связывается с признанными педагогическими теориями – теорией содержательного обобщения В. В. Давыдова и теорией укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева – и выступает, прежде всего, на смысловом, лексическом, конструктивном, графическом уровнях. Процесс свертывания информации предполагает вторичность, но в то же время является несомненно творческим и требующим активизации основных процессов мышления. Дополнительные возможности оперирования исходной учебно-научной информацией и ее трансформации предоставляют современные образовательные технологии, в частности, телекоммуникации, дистанционное обуче-

ние, школьные виртуальные семинары, практикумы, конференции и под.

Формы свертывания информации подразделяются на *текстовые*, к которым причисляют аннотацию, реферат, обзор, план, план-конспект, конспект, тезисы, дайджест, резюме и др., а также *графические*: многообразные схемы – структурно-логические, «карты памяти», «метод группирования», подчинительная схема, схема взаимодействия, циклическая, кольцевая схема, графы, в том числе линейный граф, ассоциативные поля; находящий все большее распространение, удобный для постановки вопросов кластер; графики (с областями, столбчатые, линейные, круговые, точечные и др.); таблицы (простые, групповые, комбинационные, перечневые, хронологические и др.); планы (например, местности), карты (в частности, географические, представляющие определенные исторические периоды) и др. Нельзя не отметить в то же время относительность такого разделения, поскольку в вербальных по представлению жанрах могут иметь место графические компоненты, равно как и в графических, преимущественно нацеленных на визуализацию, встречаются элементы словесного характера. В этом смысле красноречивым подтверждением выступает видеопрезентация учебного материала, объединяющая и аккумулирующая текстовое, изобразительное, графическое представление информации.

Конспектирование как пример совершенствования операции вербального и визуального свертывания учебно-научной информации.

Обучение свертыванию учебной информации выступает как предмет работы педагогов, преподающих все дисциплины школьного цикла. В качестве традиционной и особо распространенной в контексте средней, старшей и высшей ступени образовательной системы выступает такая компрессивно-аналитическая по виду требуемых умений деятельность, как конспектирование. Воспользуемся данным примером в качестве иллюстрации специфики работы над конспектами различного типа как иллюстрацией совершенствования операции вербального и визуального свертывания учебно-научной информации в учреждениях общего среднего образования.

Создание конспекта неразрывно связано с самим процессом обучения. Наиболее употребительно понимание данного высказывания как краткого, однако последовательного и связного по смыслу, индивидуализированно выполненного изложения наиболее ценного (существенного, нового, полезного) в содержании одного или нескольких письменных текстов либо устного высказывания. Несомненно, что в обыденном сознании существует мысль об отсутствии необходимости конспектирования в современной ситуации доступности самых разнообразных информационных источников (в отличие от имевшегося в прошлом дефицита учебно-научной литературы, в частности, когда наличие соответствующего конспекта нередко являлось предпосылкой академической успешности обучающегося). Это убеждение основывается лишь на одной, причем не самой важной, функции конспекта – фиксации информации посредством ее краткого изложения с целью последующего сохранения. Между тем «сжатие» информации, характерное для конспекта, включает, прежде всего, ее обобщение, укрупнение, систематизацию и генерализацию.

Основу логико-смысловых операций, задействуемых при конспектировании, образуют анализ, сопоставление (установление сходств и различий), типологизация, допускающая диалектику переходных случаев, целостная интерпретация, критическая оценка и синтез. Конспектирование позволяет сконцентрировать внимание на воспринимаемом материале, углубить его осмысление, понимание и запоминание, активизирует не только зрительную или слуховую, но и двигательную память, способствует логической группировке, обобщению и систематизации предложенных сведений, приданию им индивидуализированной языковой и графической формы. Очевидно, что конспектирование предполагает сознательное оперирование информацией, и хотя конспект относится к вторичным текстам, именовать его создание полностью репродуктивным действием будет неправомерным. В настоящее время широко используются существующие возможности электронного манипулирования самой «речевой тканью» текста-первоисточника (перестановка его фрагментов, удаление несущественной информации, замена на более лаконичные варианты и под.). В то же время следует подчеркнуть, что, согласно авторитетным исследованиям, именно рукопис-

ные конспекты позволили обучающимся, фиксирующим устную речь, получить более высокие оценочные баллы при контрольном тестировании по сравнению с электронной формой ведения конспектов, причем расхождение было практически двукратным и статистически значимым.

В конспекте фиксируется главная информация текста, изначально сосредоточенная в его опорных (ключевых) фразах и опорных (ключевых) словах. Как правило, в конспекте дословно передаются: определения, правила, формулировки базовых закономерностей, цитаты (в особенности выдержки из произведений известных лиц, афористические суждения). Основному сжатию и частичному пропуску при конспектировании закономерно подвергается второстепенная информация: пояснения, примеры, авторские отступления, повторения и т. п. Чтобы выявить главную и второстепенную информацию, рекомендуется, в отличие от так называемого «слепого» (сопутствующего восприятию) конспектирования, вначале внимательно прочитать и понять весь текст (его законченную смысловую часть, если текст объемный). При конспектировании устной речи важно прослушать и понять сущность целостного смыслового отрезка. Лишь после этого желательно начинать конспектирование.

В соответствии с психолого-риторическим «законом края», экспериментально установленным Г. Эббингаузом, главная информация располагается в начальной и конечной позициях всего текста и его сложного синтаксического целого. «Сигналами» главной информации являются и некоторые средства языка, например, показатели вывода («значит», «итак», «следовательно» и т. д.), а также графические или произносительные и двигательные средства выделения главного (в письменной речи – подчеркивание, шрифтовые выделения, разрядка, отчеркивание на полях, обрамление, цветная печать; в устной – логические паузы и ударения, повышение громкости, замедление темпа, подчеркивающие жесты). Таким образом, выделение главной информации происходит с учетом положения материала в тексте, при помощи отдельных средств языка, а также графических или произносительных и двигательных средств.

Конспект включает в себя не только основные положения источника, но и их сжатое обоснование рассуждениями, фактами и примерами, статистическими показателями.

Чаще всего конспекты имеют смешанную речевую форму (в них применяется дословное и свободное изложение текста). Согласно данным В. П. Павловой, самостоятельно предложенные речевые формулировки при закреплении их на письме могут запоминаться с семикратно большей эффективностью [10, с. 4].

Для языкового сжатия текста без потери информации при конспектировании используются следующие основные способы лингвокомпрессии: замещение, исключение, совмещение (объединение). При замещении один отрезок речи заменяется другим, более кратким (сравн.: *В русском языке есть группа существительных общего рода. К таким существительным относятся слова с окончанием -а (-я) → К ним относятся слова с окончанием -а (-я), или: Одушевленные существительные служат главным образом наименованиями живых существ → Одушевленные существительные служат главным образом названиями живых существ*). При исключении опускается такой отрезок речи, отсутствие которого не приводит к ощутимой смысловой потере (сравн.: *Одушевленные существительные представляют собой главным образом названия живых существ → Одушевленные существительные — главным образом названия живых существ*). При совмещении две или несколько конструкций стягиваются, образуя в результате одну укороченную (ср.: *У одушевленных существительных во множественном числе винительный падеж совпадает с родительным. У неодушевленных существительных во множественном числе он совпадает с именительным падежом → У одушевленных существительных во множественном числе винительный падеж совпадает с родительным, у неодушевленных – с именительным*).

При конспектировании часто используются сокращения слов. В этом случае необходимо руководствоваться следующими правилами:

1) сокращать рекомендуется либо конец, либо середину слова (совр. лит-ра);

2) если в слове есть сочетание согласных, то сокращение, за исключением отдельных общепринятых случаев, предпочтительно только на последнюю согласную перед гласной (напр., общеупотр.);

3) нежелательны сокращения, оканчивающиеся на гласную, твердый или мягкий знаки;

4) следует использовать общепринятые сокращения, сложносокращенные слова, условные знаки (*т. д.*, *т. п.*, *т. о.*, *СШ*, \rightarrow , $=$, $>$, $<$, $=$ и др.);

5) часто встречающиеся в конкретном тексте слова можно подвергнуть временному однобуквенному сокращению (как это делается в энциклопедиях);

6) нецелесообразно сокращать впервые вводимые термины и имена собственные;

7) сокращения слов при конспектировании должны экономить время и усилия автора (к примеру, неразумно сокращать одну букву: *дел-вое*) и быть понятны ему при последующем прочтении текста.

В структуре филологической подготовки в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь изучение конспекта как особого вида словесно-графической передачи информации предусматривается в курсе русского языка в 8-м классе.

С учетом основных особенностей данной разновидности речи и места конспекта в жанрово-стилевой иерархии в городских и сельских учреждениях образования различных регионов Беларуси нами было проведено экспериментальное обучение конспектированию как способу реализации, формирования и развития компрессивно-структурирующих умений [см. об этом подробнее – описание одного из этапов проведенного обучения: 16, с. 70–90]. Обучение строилось с учетом таких постулатов, как централизованно-радикальная работа над речевым жанром, с обособлением специальной учебной темы, системно-сопоставительная презентация сведений о различных видах речевых умений аналитико-синтетической направленности, демонстрирующая специфику конспектирования в сравнении с составлением плана и тезисов, конкретизация и поэтапное освоение компонентно-деятельностного состава умений, включающая работу над содержанием, структурированием, речевым и графическим оформлением конспекта; установление функционально-ситуативной обусловленности и взаимосвязи при воплощении отдельных умений, составляющих процесс конспектирования, усиление единства в работе над текстовосприятием и текстообразо-

ванием. При определении экспериментальных и контрольных групп-классов осуществлялась процедура сравнения, позволявшая, с использованием непараметрического критерия согласия Пирсона, уточнить, что средняя успеваемость учащихся по предмету «Русский язык» за время предыдущей четверти является статистически однотипной ($p > 0,05$) и следовательно, динамика результатов выполнения опорных срезовых заданий по конспектированию письменной и устной речи будет определяться применением экспериментальных лингвометодических материалов. В снятии контрольных срезов в составе экспериментальных групп приняли участие 352 прошедших обучение учащихся 8-го и 9-го классов; в составе контрольных групп было задействовано 338 учащихся, что позволило зафиксировать статистически значимые данные о результативности проведенного обучения конспектированию в области совершенствования содержательно-коммуникативных, структурных, вербальных, технико-коммуникативных умений. Разработанная система легла в основу обучения конспектированию, представленному в учебных пособиях по русскому языку для учреждений общего среднего образования [см., в частности: 12].

Современные варианты текстовой и визуальной компрессии при конспектировании.

Обсуждая проблему конспектирования как создания высказывания компрессивно-аналитического характера, представляется важным отметить, что в ряде случаев обобщенное понятие о конспекте опирается лишь на его текстовое воплощение. Даже в самом определении данного жанра часто присутствует указание на *связность*, т. е. качество, ассоциирующееся, в первую очередь, с текстом. Между тем в лингвометодике отмечалась возможность того, что конспект может иметь произвольную и плановую композицию (плановый конспект чаще используется при работе с письменными текстами), а плановый конспект, в свою очередь, может иметь вид таблицы с такими, например, графами: «План (о чем?)»; «Основные положения (что?)»; «Примеры (почему?)»; «Примечания (что об этом думаю я?)». В графу «Примечания» заносятся собственные мысли по поводу прочитанного: общая оценка материала (согласие или несогласие с автором); возникшие вопросы; дополнительные

сведения о предмете обсуждения, которые удалось вспомнить или разыскать составителю конспекта.

Как отмечалось, в процессе создания конспекта используются не только вербальные, но и невербальные элементы: кроме сокращений слов здесь имеют место также многообразные условные обозначения (например, круги, стрелки и т. д.). На помощь конспектирующему приходят условные обозначения из различных отраслей знаний, к примеру, из математики, физики, химии и др. областей. Существует и оценивается весьма положительно с точки зрения целеустановки конспектирования использование цветowych выделений, прежде всего как акцентуаторов однотипных компонентов (например, главных положений, интересных фактов, примеров, собственных суждений автора, вызывающих сомнение моментов и под.).

Обучение конспектированию позволяет формировать признаваемые актуальными в предстоящей временной перспективе универсальные компетенции «четырех К», в особенности – критическое мышление и коммуникативные умения. Продуктивной представляется технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), в частности, работа с таблицей универсализированной формы «Знаю – хочу узнать – узнал(а)», постановка «тонких» и «толстых» вопросов, оформление «бортового журнала» чтения, в том числе в форме маргиналий – пометок на полях – и др. «Метод предложений» (или метод нумерации) при конспектировании предусматривает использование различной цветовой маркировки для выделения ключевых фраз и второстепенных «предложений-распространителей», нумерацию ключевых предложений, установление сквозных взаимосвязей между ними путем отсылок к соответствующим пунктам-номерам. В настоящий период популяризуется также ряд специальных методик конспектирования, например, корнелльский метод составления конспектов (Cornell take-noting), который впервые был описан еще в середине прошлого столетия и предполагает структурное обособление основных вопросов в изучаемом материале (левое поле страницы), главных выводов (нижнее поле, как правило, в объеме нескольких предложений), наличие дополнительных интервалов между предложениями записи, отложенную возможность дооформления конспекта. Так, основные вопросы рекомендуется дооформлять в завершение

конспектирования, важнейшие выводы – в течение дня. Записи могут иметь креолизованный характер, т. е. включать в себя рисунки и условные обозначения. Кроме того, в эпоху частых временных цейтнотов и дедлайнов актуализируется метод конспекта-указателя, который представляет в распоряжение конспектирующего максимально краткий перечень-указатель основных вопросов и идей, сопровождаемый выделением соответствующих фрагментов источников, и дополняется их разметкой в источниках текстовыделителями или стикерами. «Метод потока (течения)» при конспектировании предполагает усиленное внимание к подробнее запечатлеваемым собственным комментариям, логическим конструкциям, вопросам, гипотезам, ассоциациям и параллелям; «метод блоков» (так называемых «боксов») опирается на пространственное запечатление структурных сегментов-объединений с активно прогнозируемыми заголовками-подтемами и подзаголовками-микротемами, с допущением и даже признанием весьма запоминающимся их произвольного, хаотичного расположения на странице. В целом разветвленная логико-композиционная структура учебного материала нередко дает основание для его органичного графического представления в виде схемы. Так, в условно-символическом контуре древообразной схемы (дендрограммы) при наличии элементов причинно-следственных логических отношений центральный тезис, отражаемый в процессе конспектирования, может соответствовать стволу части изображения, основные тезисы-предпосылки – корневым линиям, основные тезисы-следствия – ветвям, дополнительные тезисы (при необходимости) – придаточным корневым отрезкам и ответвлениям.

Таким образом, возможно утверждать, что при создании конспекта его автор прибегает не только к вербальной, но и к визуальной компрессии текста, тому свертыванию, которое в наибольшей степени соответствует содержанию первичного текста, цели конспектирования и собственной индивидуальности конспектирующего, используя при этом значительный арсенал методов и приемов. Синтаксис и взаимодействие вербальных и невербальных форм представления информации при ее сжатии позволяет гармонизировать гемисферическую ориентацию мышления (активнее задействовать возможности обработки сведений обоими полушариями головного

мозга), полнее учитывать соответствующую нейрофизиологическую дифференциацию учащихся с доминирующим рационально-логическим либо эмоционально-образным типом интеллекта. Использование сжатия информации при помощи приемов визуализации является одним из действенных способов интенсификации обучения.

Визуализация учебного материала посредством использования опорных конспектов.

Имеющее длительные и устойчивые традиции дидактического применения конспектирование с его компрессивно-генерализующей доминантой обладает несомненно высоким образовательным потенциалом, что было убедительно продемонстрировано созданием в 60-х годах прошлого века известной технологии опорных конспектов В. Ф. Шаталова (в отдельных исследованиях именуемой *методом, методическим приемом* и даже *системой обучения*), которая нашла свою реализацию не только в контексте преподавания определенного предмета, но и практически полного диапазона школьных дисциплин. Предлагаемая технология основывалась на развернутом, образном, с элементами метафоризации, объяснении, сжатом изложении учебной информации посредством озвучивания, расшифровки разнообразных символов для основных понятий и логических взаимосвязей между ними. Одним из основных и неотъемлемых компонентов опорного конспекта является опорный сигнал, который представляет собой ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение; он способен порою почти мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее, осмысленную и понятую информацию. При работе с опорными сигналами следует помнить, что они служат не столько для упрощения информации как для самоцели, сколько в первую очередь для организации прочного запоминания учебного материала; основная задача связи этих сигналов заключается в замещении целостной системы значений, т. е. в сжатой передаче первичного текста. Нельзя не отметить в данной связи, что дидактический потенциал подобного рода приемов был известен достаточно давно. В этом смысле представляет исторический интерес содержащиеся в книге «Далекие годы» воспоминания известного писателя К. Г. Паустовского об учителе географии, который еще полтора столетия назад использовал сходный шаталовскому прием, основанный на принципе наглядности: «Так, он

рисовал на классной доске большую букву *A*. В правом углу вписывал в эту букву второе *A*, поменьше, в него – третье, а в третье – четвертое. Потом он говорил: “Запомните: это Азия, в Азии – Аравия, в Аравии – город Аден, а в Адене сидит англичанин”. Мы запомнили это сразу и на всю жизнь». В то же время очевидно, что опорные конспекты как изолированный элемент могут дать краткосрочный результат, однако только полноценная система внедрения данного метода конспектирования в сочетании с другими методами и приемами дает возможности ощутимо повышать качество образования; недаром в одной из работ, принадлежащей перу опытного учителя, технология опорных конспектов причисляется к универсальным технологиям освоения учащимися универсальных учебных действий [13]. Опорный конспект неразрывно связан с индивидуальными представлениями, эмоциональными впечатлениями и ценностными установками, склонностями, жизненным и психологическим опытом каждого человека.

Разработанная педагогом-практиком, технология опорных конспектов была дополнительно осмыслена представителями педагогической науки как «система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, которая замещает целостную систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов» (А. В. Смирнов с соавторами [15, с. 649]), любая наглядная конструкция, «которая состоит из обозначений, расположенных определенным образом и несущих определенную информацию» (С. А. Глазунов [2]), «опорные сигналы заданной информации учебника, первоисточника, наглядных пособий... развернутый план предстоящего ответа обучающегося на теоретический вопрос» (О. В. Андросова с соавторами [1]), наглядное представление основного содержания учебного материала в логике познавательной деятельности учащихся (Н. Е. Эрганова [17]). Столь признанный авторитет в области педагогических технологий, как Г. К. Селевко, квалифицирует опыт В. Ф. Шаталова как технологию интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала [14, с. 74]. Тем не менее, мы склонны согласиться с суждением, высказываемым по поводу отнесения опорных конспектов к иной по наименованию технологии в работе [7]: «...ее границы значительно шире, и опыт Шаталова – лишь

одно из ее проявлений. Расширяя границы данной технологии, предлагаем и более емкое ее название, а именно: технология визуализации учебного материала, понимая под этим не только знаковые, но и некоторые другие образы «визуализации», выступающие на первый план в зависимости от специфики изучаемого объекта». Сама технология визуализации учебной информации справедливо характеризуется в указанном исследовании как система, включающая в себя комплекс учебных знаний; визуальные способы их предъявления; визуально-технические средства передачи информации; набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения. Является также знаменательным, что отдельными авторами прочерчивается очевидная связь между различными типами моделей представления информации в компактном виде и свойством человека мыслить образами: при этом соответствующие опоры, компактно иллюстрирующие содержание, аттестуются как способствующие системности знаний [9]. Возможно прочертить взаимосвязь технологии визуализации учебного материала и концепции визуальной грамотности, которая основывается на констатации значимости визуального восприятия, ведущей роли образа в процессах восприятия информации и ее понимания, а также на необходимости подготовки учащихся к деятельности в складывающихся условиях увеличения информационной нагрузки и визуализации информации. В образной форме двадцать первый век, в отличие от предшествующего двадцатого, называемого веком текстовой цивилизации, именуют веком цивилизации изображений. В качестве распространившихся в образовательном процессе техник визуализации учебной информации, как правило, называются таймлайн (англ. timeline – «линия времени»), интеллект-карта (в иной терминологии – ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, mind map), скрайбинг (англ. scribe – «набрасывать эскизы, рисунки»), а также инфографика – графический способ подачи информации, данных и знаний, к которой причисляются опорные конспекты. В современном обучении обращается внимание на возможность использования в опорных конспектах пиктограмм-эмодзи, эмодиконов, «смайликов», т. е. символов, близких и привычных «цифровому поколению» обучающихся. При работе с опорными конспектами в виде

интеллект-карт продуктивна организация эвристического полилога по модели, предложенной в статьях [3–6], в форме обсуждения по группам, где в качестве регулярно задействуемых ролевых позиций учащихся могут выступать, к примеру, логики, психологи, художники, комментаторы, критики.

Поскольку опорный конспект является результатом индивидуальной работы учащегося, то для внедрения данного метода необходимо с возможной степенью поступательности и плавности пройти от восприятия готовых структурно-смысловых решений до создания индивидуализированного конспекта. В процессе формирования умений и навыков работы с опорными конспектами необходимо выделить следующие важнейшие этапы:

1. *Создание обобщенного представления об основных компонентах опорного конспекта.* Целесообразно предоставить учащимся сведения об основных компонентах опорного конспекта, в особенности таких, как опорный сигнал, связь и взаимосвязь информационных блоков. Поскольку опорный конспект нередко заимствует элементы из других типов схемно-знаковых моделей, то педагог может обогатить круг соответствующих представлений обучающихся, обратившись к современным понятиям продукционной модели, модели семантической сети, метаплана, фреймовой модели, конспекта-схемы, схемоконспекта и под. На этом этапе употребительным является использование объяснительно-иллюстративного метода, в связи с чем следует отметить целесообразность демонстрации педагогом не только готовых опорных конспектов, но и того первичного учебного текста, который послужил основой для конспектирования, что позволит обучающимся уловить, осмыслить и закрепить взаимосвязь между текстом-источником и элементами опорного конспекта.

2. *Обучение процессу составления опорных конспектов.* Данный этап неоспоримо значим, поскольку последующее запоминание и воспроизведение учебного материала непосредственно зависит от качества опорных сигналов, полученных на основе применения перечисленных умений и навыков. Здесь возможно выделить, охарактеризовать, структурировать и обобщить ключевые умения и навыки, которые необходимы для создания опорного конспекта в области кодирования и декодирования информации. Следует учи-

тывать также, что в качестве одного из первых шагов построения опорного конспекта может выступать изолированный выбор или создание самих опорных сигналов. В роли такого рода опор практикуется введение букв, сокращений, слов, символов и других знаков, вызывающих определенные ассоциации. Возможно предложить учащимся самим создать простые и наглядные символы для слов (к примеру, для орфографически сложной словарной лексики), которые обозначают конкретные предметы, либо дополнительно усложнить данное задание, предложив самостоятельно создать символы на основе абстрактных понятий или терминов. При этом учащиеся должны быть четко сориентированы на выбор изобразительно простых, универсализированных символов, поскольку большое количество мелких деталей будет трудно повторно воспроизвести на бумаге. Следует подчеркнуть также, что при кодировании информации в образы создателю опорного конспекта важно учитывать, что символы не должны быть созвучными или малоразличимыми (например, если условно присвоить букве М значение «методика», то для других формулировок, определяющих понятия на букву М, необходимо продумать свои отличительные признаки. Так, для определения местоимения возможно использовать букву М другого цвета или же наделить данное определение другим сопровождающим идеографическим образом-символом).

3. *Корректировка и пробное декодирование разрабатываемых опорных конспектов.* Когда учащиеся научились создавать опорные сигналы, целесообразно последовательно переходить к следующему этапу – установлению взаимосвязей символов. Опорные сигналы принято объединять по сходству, общему признаку или же, наоборот, разъединять, разобщать. В первом случае оправдано не только объединить опорные сигналы в отдельные группы, но увидеть и графически закрепить многоаспектное взаимодействие данных блоков информации между собой. Чтобы показать общность или различие явлений, учащиеся могут использовать цветовое выделение, тем самым присваивая для каждого цвета определенное значение (то есть устанавливая и задействовать тождественные, градиционно варьируемые и контрастные цветовые коды в применяемой подсистеме колористической семантики).

Как только информация закодирована в опорные сигналы, становится возможным перейти к этапу ее декодирования в устное высказывание. Качество опорного конспекта мы можем оценить по степени его запоминаемости (так называемой мнемоничности): если учащийся без затруднений может письменно воспроизвести свой конспект или устно рассказать учебный материал, то со своей задачей он успешно справился. Именно при воспроизведении материала становится реальным оценить, насколько качественно проработан каждый опорный сигнал. На данном этапе также можно вносить изменения: в случае, когда тот или иной компонент оказывается затруднительным для припоминания, допустима замена конкретного образа или расположение его рядом с иными, вспомогательными элементами.

4. *Анализ и оценка опорного конспекта.* Опираясь на предложенные В. Ф. Шаталовым подходы к составлению опорного конспекта, возможно предложить следующие критерии оценки последнего: *краткость (обычно – не более 300–400 печатных знаков); *структурность (как правило, оптимально – 4–5 смысловых связей); *акцентность – наличие отчетливых содержательных акцентов (за счет их выделения и отделения); *ассоциативность; *доступность; *цветовая наглядность и образность [см. также: 11, с. 7–8].

Наличие составленных обучающимися оригинальных опорных конспектов дает возможность провести конкурс такого рода работ, используя следующую схему: за каждое воплощенное (реализованное) в выполненном опорном конспекте требование учащийся может получить от одного до трех баллов (в таком случае максимальное количество баллов может равняться 18-ти). Очень важно при этом уточнить, что каждый опорный сигнал является результатом воплощения персонализированных, субъективных представлений его создателя, поэтому при оценивании опорного конспекта является значимым построить и вести диалог с автором работы, опираясь не только на возникшие собственные представления, но и на неповторимое индивидуально-авторское видение самого обучающегося.

Поскольку работа с опорным конспектом по своей внутренней природе имеет творческий характер, такого рода деятельность может постоянно совершенствоваться в двух направлениях: улучшения содержательной и формальной стороны самих конспектов и

добавления к обучению на их основе новых перспективных методов и приемов. В аспекте первого из направлений учащиеся могут самостоятельно улучшать свои конспекты с помощью опытной учебной проверки («пробного тестирования») и сопоставления различных вариантов представления материала. Второе направление непосредственно связано с готовностью учителя к методическому поиску в профессиональной деятельности, когда, используя эффективные формы, методы и приемы в сочетании с работой над опорными конспектами, педагог стремится оптимизировать качество обучения.

Опыт свидетельствует о правомерности отнесения опорных конспектов к проявлению технологии визуализации вследствие наличия концептуальной основы; системности (целостности частей); управляемости, эффективности и воспроизводимости (Г. К. Селевко [14, с. 16]), равно как и о возможностях эффективного использования визуализации с целью свертывания информации. Отмечается благоприятное влияние использования опорных конспектов на развитие памяти обучающихся, их логического, аналитического, пространственного мышления, целостного восприятия предмета, а также повышение уровня самооценки, формирование состояния «могу, умею, делаю» [см. об этом: 1].

Следует констатировать, что развитие современного мира со всей остротой ставит вопрос о свертывании интенсивно поступающего массива информации и соответственно – научения такого рода оперированию с информационным материалом в процессе обучения. В свою очередь, варианты представления компрессионного текста становятся все более многочисленными и разнообразными, основывающимися на признанных дидактико-педагогических теориях и новейших технологиях обучения. Тем не менее, возможно наметить основные, унифицированные этапы самого процесса свертывания информации как в вербальном, так и в графическом, визуальном воплощении: осмысление и освоение информации первичного текста (текста-источника); оперирование с исходной информацией, ее генерирование, исключение дополнительной, второстепенной, дублирующейся информации; систематизация и структурирование информации; кодирование выбранной информации в принятой знаковой системе, демонстрация связей между объектами и явлениями.

В качестве контрольно-оценочного этапа оказывается целесообразным декодирование информации в связное высказывание (в том числе мысленно представляемое).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андросова, О. В. Опорные конспекты: их роль при обучении учащихся на стоматологическом факультете [Электронный ресурс] / О. В. Андросова [и др.]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opornye-konspekty-ih-rol-pri-obuchenii-uchaschihsya-na-stomatologicheskoy-fakultete/viewer>. – Дата доступа: 05.10.2022.
2. Глазунов, С. А. Опорные конспекты как средство повышения качества образования [Электронный ресурс] / С. А. Глазунов // Научные исследования в образовании. – 2007. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/opornye-konspekty-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya>. – Дата доступа: 05.10.2022.
3. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
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.
5. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед. наука и образование. – 2020. – № 2. – С. 11–15.
6. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразия в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
7. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Федер. агентство по образованию, Алт. гос. техн. ун-т им. И. П. Ползунова. – Ч. 2. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html. – Дата доступа: 05.10.2022.
8. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.

9. Михнина, Н. В. Способы структурирования учебного материала как условие развития внимания / Н. В. Михнина // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7. – С. 71–73.
10. Павлова, В. П. Обучение конспектированию: теория и практика / В. П. Павлова. – М. : Рус. яз., 1978. – 102 с.
11. Проектирование педагогической деятельности: учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (в области языкознания; в области литературоведения)» / Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2016. – 16 с. – Рег. № УД-3613/уч.
12. Русский язык: учеб. пособие для 8-го класса учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Изд-во Нац. ин-та образования, 2011. – 264 с.
13. Саютина, С. В. Использование технологии опорных конспектов / С. В. Саютина // Педагогический опыт: от теории к практике: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 30 апр. 2017 г. / Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары, 2017. – С. 61–64.
14. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
15. Смирнов, А. В. Актуальность использования системы обучения В. Ф. Шаталова в вузе / А. В. Смирнов [и др.] // Изв. Самар. науч. центр Рос. Акад. наук. – 2010. – Т. 12, № 5 (3). – С. 648–652.
16. Таяновская, И. В. Динамика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования / И. В. Таяновская. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – Кн. 2. – 351 с.
17. Шалунова, М. Г. Практикум по методике профессионального обучения [Электронный ресурс] / М. Г. Шалунова, Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 67 с. – Режим доступа: <http://m-g-shalunova-n-e-erganova-praktikum-po-metodike-professionalnogo-obucheniya>. – Дата доступа: 05.10.2022.
18. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – Архангельск : Северо-Западное кн. изд-во, 1990. – 383 с.

Материал поступил в редколлегию 02.09.2022.

G. I. NIKOLAYENKO,

Professor of the Department of Research Work and Methods of Teaching,
Doctor of Sciences in Pedagogy
State Institution Education «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

I. V. TAYANOVSKAYA,

Professor of the Department of Rhetoric and Methods
of Teaching Language and Literature,
Doctor of Sciences in Pedagogy
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

A. G. LOBANOV,

Postgraduate Student of the Department of Rhetoric and Methods
of Teaching Language and Literature
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

USE OF VERBAL AND VISUAL TEXT COMPRESSION
IN THE PROCESS OF WORK ON EDUCATIONAL
AND SCIENTIFIC INFORMATION

Summary

Attention is focused on the importance of folding (compression, condensation, cumulation, minimization) of information for a qualitative representation of the quantitative growth of knowledge in the modern society, as well as the importance of the formation of these skills in the learning process. Textual and graphical forms of information folding are considered, the mobility of this typology, the possibilities of modern information and communication technologies are emphasized. As an illustration of the improvement of the operations of verbal and visual folding of educational and scientific information, the process of taking notes is analyzed, including the process of creating supporting notes that most clearly demonstrates the possibilities of visualization technology.

Keywords: information, compression of the material, meta-subject and complex educational and communicative skills, forms of compression of educational material, learning to minimize information, visualization technology of educational material, note-taking, supporting notes.

УДК 37.06

А. А. ОСТРОВСКАЯ,

доцент кафедры социальной работы,
кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования

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

ПАРТИСИПАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ

В предложенном материале обосновывается значимость партисипативной культуры педагогов для их профессиональной реализации и, соответственно, конкурентного успеха учреждений образования; раскрывается ее сущность через анализ смысла культуры в жизни человека и его профессиональной деятельности; рассматривается роль партисипативной культуры в формировании эффективного социального капитала организаций. В статье также описывается генезис партисипативности, завершающийся этапом культурной регламентации социально-профессиональных отношений в обществе.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, партисипативность, социальный капитал, партисипативная культура.

О партисипативной культуре педагогов пока говорят мало. Вместе с тем в современной техногенной цивилизации партисипативная культура профессионалов наряду с прорывными компьютерными решениями становится важной составляющей стабильного развития и общества. Неслучайно успешные и даже экспоненциальные (постоянно ускоряющиеся в своем продвижении) организации, построив мощные бизнес-империи на цифровых технологиях, продолжают обеспечивать устойчивость конкурентных позиций за счет придания исключительной значимости «включенности» человека в содержание проблем. При этом, активно продвигая *практики соучастия (или практики партисипативности)*, идейные вдохновители и «реализаторы» экспоненциального роста признают роль культуры в принятии и активизации всех организационных процессов [1].

Вопросы формирования практик взаимодействия и соучастия в современных учреждениях образования начинают подниматься и в педагогических исследованиях (А. М. Усова, К. В. Васильева, Д. В. Ушаков и др.). Однако научный поиск сосредоточивается преимущественно на разработке соответствующих моделей

управления. Особую ценность таких моделей видим в плане стартового раскрепощения инициативы педагогов. Но проведенный анализ исследований партисипативности в образовании свидетельствует о том, что аспект культуры педагогов в практиках соучастия не выделяется для анализа как самостоятельная проблема.

Уже более 10 лет прошло с момента доклада компании Маккинси, ключевой вывод которого связан со ставшей крылатой фразой «школа не может быть лучше работающих в ней учителей» [2]. А поскольку именно от образования все ожидают передовых идей, то вопрос исследования партисипативной культуры педагогов как значимого явления для конкурентной способности специалистов и организаций становится актуальным в педагогике.

Сегодня очевидно, что анализ смысла культуры в профессиональной жизни человека соотносится со множеством векторов проблематизации и рядом аспектов толкования самого понятия культура. Часто изучение генезиса и сущности культуры связывают с такими именами, как Т. Гоббсон, И. Гередер, И. Кант, Г. Ф. Гегель, К. Маркс и Ф. Энгельс, З. Фрейд, Ф. Ницше, О. Шпенглер, В. С. Библер и др., но это и подчеркивает разносторонность форм и методов постановки проблем в мышлении.

Кратко, на наш взгляд, описывает значение слова «культура» в науке Е. А. Бирюкова, определяя его «как единство трех ступеней: поклонение, развитие и разведение» [3, с. 56]. Однако проанализировав ряд отечественных и зарубежных источников, в т. ч. работы Д. В. Бенгард, В. А. Божанова, М. Д. Гучейнова, И. М. Невлевой, Б. С. Ерасова, В. И. Пржиленского, Л. А. Скороход, А. В. Чернышевой и др., отметим, что *понятие «культура» прежде всего сочетает в себе два важных аспекта: деятельность и ценность.*

В рамках деятельностной парадигмы проблема генезиса культуры, как видно из исследований М. Г. Мигуновой, предполагает выявление причин становления ее как способа бытия человека, человечества: «создавая культуру, человек одновременно создает самого себя. В этом смысле генезис человека есть генезис культуры, и наоборот» [4]. Понимание причин возникновения культуры партисипативной, таким образом, также следует соотносить с осмыслением созидания культуры в совместном процессе со становлением самосознания человека. При этом созидание рассматривается

как высшая форма творческого изменения реальности и предполагает действия, приносящие людям разные блага (ценности) [5]. Таким образом, деятельностный и аксиологический подходы в исследовании культуры очень близки.

Однако многообразие значимых смыслов в аксиологическом взгляде на культуру исходит из острой необходимости человека в выявлении того, что может стать для него опорами в дальнейшей жизнедеятельности. Поэтому конкретизация вопроса формирования культуры ее субъектами в профессиональной (педагогической) деятельности затрагивает один из аспектов проблемы человека и его перспектив и обращает к антропологическому подходу через осмысление мировоззренческих представлений о человеке и проявлении его возможностей в объективной реальности (Л. Е. Кертман, Д. А. Лалетин, И. Т. Пархоменко, А. Е. Фирсова и др.). В данном подходе существуют следующие определения: *культура есть* «общий образ жизни, специфический способ приспособления человека к его естественному окружению и экономическим потребностям (К. Даусон); вся полнота деятельности общественного человека (А. Кребер); все, что создано или модифицировано в результате сознательной или несознательной деятельности двух или более индивидуумов, взаимодействующих между собой или взаимообуславливающих поведение (П. Сорокин); способ жизни, которому следует общность или племя (К. Уислер)» [6, с. 171]. Н. А. Заяц, подходя к анализу профессиональной культуры современного педагога (что близко к нашему исследованию) останавливается на концепции культуры М. С. Кагана, согласно которой «сущность культуры следует понимать как определенную форму сосредоточения духовной энергии человечества в единстве с совокупностью идеально-практических способов и результатов освоения и преобразования мира [7]. Итак, культура является неотъемлемой частью человека, содействуя его продуктивному отношению с окружающей действительностью.

Важным считаем, что *«по мере исторического развития понятие «культура» приобретает более широкий социальный смысл и начинает рассматриваться как средство совершенствования общественного устройства и личности»* [8, с.160]. Существенно для нашей работы и то, что И. Н. Дергачева, обращаясь к исследованиям

К. Маркса, отмечает: «культура, – если она развивается стихийно, а не направляется сознательно... оставляет после себя пустыню» [8, с. 160]. Отсюда следует, что «векторы» культуры следует рассматривать во взаимовстречном направлении: от человека и к человеку

При исследовании соотношения культуры с профессией в случае первого вектора обратимся к исследованию Ф. Тенбрука, упоминающего о репрезентативной культуре, продукты которой являются уникальными творениями («сериями малых шагов») и указывают на исходное разделение труда в культуре, которое дает универсальные идеи [9, с. 105]. В случае второго вектора культура «сужается» до нормативно-ценностной системы, регулирующей «трудовую деятельность личности или социально-профессиональной группы посредством стандартов оптимальных способов деятельности» [10, с. 251]. Итак, культура как система благ, дающих основание различным формам деятельности, более переходит в понимание совокупности практик, становится контекстной, а ее существенные характеристики: полезность, направленность – на поддержание и воспроизводство ценностей, регулятивность в проблемных ситуациях.

Изложенное позволяет нам, во-первых, выйти на *определение культуры в профессиональной деятельности как совокупности ценностей личности и организации и способов их достижения, обеспечивающих рациональность и продуктивность профессиональной реализации в конкретном социально-экономическом контексте*. Во-вторых, следует остановиться на таких вопросах, как особенности профессиональной культуры педагогов, выделить специфику партисипативной культуры в системе культуры и отметить ее отличительные черты как составной части профессиональной культуры вообще и профессиональной культуры педагогов в частности.

Особенностью педагогической деятельности в учреждениях образования является то, что объект деятельности одновременно выступает и субъектом отношений. По результатам анализа ряда источников также отметим, что *особенности профессиональной культуры педагогов* связываются с ярко выраженной тенденцией к профессиональному самовоспитанию (Н. А. Заяц, Ю. В. Сорокопуд, С. А. Сиротина), сочетанием творческого и рационального

компонента в структуре при гармонии интеллектуальных и организаторских качеств педагога (Г. А. Ильющенко), влияние на способность анализировать свой профессиональный труд и быстро адаптировать его к новым ценностным ориентациям (Т. А. Липаева).

Что касается термина партисипативная культура, то «в профессию» он пришел не сразу. Считается, что термин был введен Г. Дженкинсом, в научном анализе работ которого (Д. М. Кротов, М. И. Самыгин, И. А. Павлов, Н. А. Шилина и др.) выделяются следующие трактовки партисипативной культуры: 1) культура с относительно невысокими барьерами для художественного самовыражения и проявления социальной активности, что стимулирует создание нового и разнообразного контента; 2) система менторства; 3) пространство для деятельности коллективного, социально значимого и эмоционального характера.

Но в конце XX века понимание партисипативной культуры расширяется. Так, одно из направлений анализа партисипативной культуры развивается в связи с ее исследованием в рамках профессиональной культуры специалистов и как развитие компетентностного подхода (И. Ш. Пясецкая). От Г. Дженкинса смысл партисипативной культуры раскрывается в сфере творческих практик реалационной эстетики (эстетики взаимоотношений) как комфортного пространства самовыражения в искусстве (А. А. Деникин, А. В. Вальковский, Д. Б. Кумакова, Е. Яичникова, Д. Роберст). Третье направление – как активистская политическая культура (Г. Алмонд, С. Верба). Четвертое – как организационная культура в системе кадрового менеджмента по Д. Коулу.

Важным для нашего материала является направление анализа партисипативной культуры, связанное с отражением вопросов продуктивного использования социального капитала организаций. Под *социальным капиталом* организаций (Дж. Спиллэйн, М. Фуллан, В. Д. Ушаков, Е. Н. Куксо) понимается система социально-профессиональных отношений и взаимосвязей внутри ее. Считается, что социальный капитал эффективнее *человеческого капитала* организаций, который представляет собой совокупность знаний, опыта и способностей персонала. Именно грамотное использование социального капитала в образовании М. Фуллан рассматривает как основу прогресса учреждений: «Правильные двигатели – построение потенциала, командная работа, педагогика и системные решения –

эффективны, потому что они прямо воздействуют на культуру школьной системы (ценности, нормы, умения, практики, отношения), изменяя ее» [11, с. 83].

Сегодня, как показано в ранее упомянутом докладе компании Маккинси, лучшие образовательные системы мира создают возможности для профессионального роста педагогов внутри организации за счет интенсивного непрерывного обмена опытом с коллегами, т. е. усиления социального капитала. Это взаимодействие создает синергетические эффекты, снижая риск профессиональной изоляции сотрудников. Так закладываются основы *партисипативной культуры педагогов как системы ценностей личности, коллектива, организации и способов их достижения, нацеленной на эффективное продвижение идей, консолидацию всех ресурсов и постоянную рефлексию педагогами собственной практики.*

Итак, с одной стороны, партисипативная культура является прежде всего сферой заботы менеджмента, нацеленного на выстраивание рациональной организации производственного процесса для оптимальных путей получения прибыли. Основанием обращения к партисипативной культуре в менеджменте можно рассматривать практики вовлечения работников в решение задач, а также опыт соучастия персонала в деятельности организации. Подобные практики соучастия изучаются как коллективный интеллект (например, Н. А. Атапина, Б. Б. Славин), шеринг, или разделение знаний (С. А. Миничев, В. О. Степанова, К. Р. Червинская и др.) и т. д.

Р. Семлер («предприниматель, нежелающий ничего контролировать»), используя оригинальные идеи Д. Макгрегора о человеческой природе, пропагандирует «менеджмент с участием персонала» как особый тип отношений в компаниях, основанный на преодолении отчужденности сотрудников и сопутствующих им тотального регламентирования обязанностей, «скрупулезного учета всего и вся». Его система позволила «максимизировать возможности каждого сотрудника» и далее благодаря этому в семь раз увеличить производительность и в пять раз – прибыль [12, с. 20].

В педагогике к таким практикам можно отнести как давно известные коллективно-творческие дела (И. П. Иванов, его ученики и последователи Л. Г. Борисова, Е. В. Титова, И. Д. Аванесян, С. А. Шмаков, Л. И. Маленкова и др.), самоуправление (А. Ю. Гаврилов, А. А. Кочетова, Т. В. Титова и др.), так и новые тенденции

в виде разделенного лидерства (Томас У. Малоун, Т. Ю. Базаров, А. И. Савенков и др.). *Но именно педагогические практики ближе всего стоят к позиции культуры партисипативной, поскольку изначально не только подразумевают эффективный менеджмент, но и творческую составляющую самого педагога, его рефлексивную деятельность и взаимодействие не только с коллегами, но и с учащимися.*

Хотя в целом общим знаменателем всех этих подходов в плане эффективного менеджмента является признание необходимости расширения контента идей в организации для выбора в быстромеменяющейся среде наиболее эффективной с осуществлением запуска этого процесса через создание ситуации вовлеченности.

Особую атмосферу жизнедеятельности успешных экспоненциальных организаций исследователи относят к гуманистической парадигме конкурентного успеха, а сами организации признают включение самого человека в культуру как субъекта ее развития. Таким образом, с другой стороны, в отношении партисипативной культуры в организации важна личная позиция человека, в которой на основе анализа литературы выделим культуру отношений и саморегуляции, культуру деятельности (интеллектуальной и предметной), культуру социального взаимодействия (поведения и общения). Поэтому практика соучастия в успешных организациях соответственно позволяет заявить и о культуре соучастия как объединяющий группу фактор и вовлеченность в некий специфический для группы вид деятельности. Партисипативная культура в организации – это способ жизнедеятельности ее сотрудников.

Все предложенные развороты смысла партисипативной культуры так или иначе сводятся к представлению о ней как о системе отношений и обнаруживают единство не только по отношению к понятию «партисипативность», но и к временным рамкам актуализации ресурсного подхода как новой теоретической парадигме эпохи индустриального и постиндустриального общества. Это в частности имеет отношение к периоду популяризации концепции капиталов (экономического, социального и культурного) П. Бурдьё и осмыслением Э. Соренсеном личных активов компаний, приобретенных благодаря инвестициям в обучение и здоровье и в виде способностей и умений персонала. Позже в этом концептуальном русле создается стратегия RBV (Resource Based View) в работах

Э. Пенроуз, К. К. Прахлада и Г. Хамела (вторая половина XX века). Считается, что именно в этот период получает свое научное развитие и сама идея партисипативности, когда К. Арджирис, Д. Макгрегор, Р. Лайкерт и многие другие исследователи привели убедительные доводы в защиту использования человеческого фактора наиболее эффективным образом (В. Ф. Потуданская, Е. О. Алифер и др.). Но задолго до научного осмысления партисипативности в русле теории управления она развивалась как исторически и специфически сложившийся человеческий процесс, востребованный во всех цивилизациях при разделении труда и необходимости согласования совместных действий в сообществах [14]. Проанализировав работы С. А. Газибекова, У. Г. Николаева, Н. Р. Нуреева, М. В. Петровича, конспективно выделим следующие этапы становления партисипативности.

1 этап – этап социально-экономической регламентации партисипативности в трудовых сообществах.

2 этап – этап научно-рациональной регламентации партисипативности: встраивание в социальную регламентацию партисипативности системы научного управления взаимодействиями в трудовых сообществах.

3 этап – этап культурной регламентации партисипативности: актуализация в системе научного управления ресурсных теорий фирм, когда особую «экологическую» значимость в социально-экономических условиях приобретают внутренние знания, а точнее человеческие ресурсы компаний.

1 этап охватывает длительный период развития социально-экономических отношений, основанных на разных способах материального и духовного производства, отношениях собственности, а также соответствующих формах разделения и кооперации общественного труда как варианта соучастия (партисипативности). Согласно исследованию М. А. Газибекова, на данном этапе использовались инструменты управления, основанные на личном авторитете членов сообщества как наиболее достойных. Далее подключились административно-правовые предписания, когда «основным способом управления стала иерархия, фиксирующая статус каждого члена общества и поддерживавшая порядок господства-подчинения» [15, с. 53].

Отметим: идея соучастия в производстве поддерживалась силой экономического и должностного положения. Вопрос культуры как бытия человека в системе отношений и сознательного выстраивания ценностных взаимодействий захватывал все звенья общественной жизни и не концентрировался в рамках особой спецификации.

2 этап начинается с периода становления управления как прерогативы и привилегией новой прослойки общества – «менеджеров» – и характеризуется научной рефлексией мыслителей XVIII–XX вв. правил и принципов соучастия, выбором рационального способа ее организации согласно контексту внутренней и внешней среды бизнес-структуры.

Родоначальник «научного менеджмента» Ф. У. Тейлор впервые предложил систематизированный подход к рациональной организации труда, в т. ч. сотрудничество и распределение ответственности за результаты между менеджерами и рабочими. Данный период характеризуется в целом развитием разных школ управления: научной (Ф. У. Тейлор, Ф. Гилбрет, Г. Гантт, Г. Форд), административной (А. Файоль, Л. Урвик, Д. Муни, М. Вебер и др.), «человеческих отношений» (М. П. Фоллет, Э. Мэйш), бихевиористской (Р. Лайкерт, Д. Макгрегор, Ф. Герцберг, Д. Макклелланд). Несмотря на разные подходы к выстраиванию разделения труда, все направления сводятся к общему смыслу: человеческий фактор постепенно получал признание определяющего в конкурентоспособности и эффективности функционирования хозяйственных организаций.

Отметим: усиление идеи сотрудничества на принципах рационализма и научности еще не вызывало настоящей потребности в партисипативной культуре, однако вводило понятие культуры управления, благодаря которой поддерживался разумный и продуктивный порядок отношений внутри организации.

3 этап стал развиваться в конце XX века. Многие философы акцентируют роль культуры в формировании нового качества развития общества и человека в нем (В. С. Библер, Э. Фромм, М. Фуко, А. Швейцер, К. Ясперс и др.). Межличностные отношения стали рассматриваться как серьезный задел прогресса производства в акценте на профессионализм. В теории и на практике предлагались приемы и методы управления, учитывающие две группы факторов:

1) групповая динамика, неформальные связи, социально-психологическая мотивация, организация коммуникаций, лидерство, стили руководства и т. д.;

2) профессиональные компетенции и профессиональная культура.

Например, белорусские ученые отмечают, что особым признаком модернизации трудовых отношений можно также выделить и деформацию мотивов трудолюбия и его общей динамике в направлении профессионализма как специфической ценности культуры модерна [15, с. 13].

При значительной внешней неопределенности, характеризующей деловую среду конца XX – начала XXI века, выросло значение системы внутренних обстоятельств бизнес-структур, что привело к формированию ресурсных концепций фирм и сузило контекст формирования отношений принципом уникальности каждой организации. Так, Р. Гоффи и Г. Джонс выявили, что в таких организациях основной задачей стало не управление нематериальными ресурсами, а управление их носителями – людьми с акцентом на отдельные личности [16]. В системе управления появился так называемый партисипативный типаж, способствующий временному партнерству. *Managing by walking around* (менеджмент путем обхвата) К. Кобьелл считал лучшим способом управления, а в построении самовосстанавливающейся системы управления наряду со стратегией и лидерством он выделял культуру, но активно стимулируемую управлением. Он писал: «Не уставайте повторять сотрудникам, что верите в них и убеждены в их профессионализме, что они – ваша опора, что с такой хорошей командой убить дракона – не проблема» [17, с. 14].

Период завершается формированием *теорий социального капитала*. И именно в этом ракурсе актуальным становится вопрос о солидарности в коллективах, которая объединяет людей в единый организм и является высшим моральным принципом общества. «Мораль обрабатывает, возделывает человеческие отношения, облагораживает их, устраняет конфликтность, добивается гармоничного сочетания личных и общественных интересов», как образно пишет Н. В. Кузнецов [18, с. 95]. С культурой мораль объединяет общая духовная природа, единство целеполагания, идеалы, стремление к гармонизации отношений (Н. В. Кузнецов, Ю. Р. Юлдыбаев, В. Р. Ибрагимов, А. Я. Фаткуллина). Многие ученые представляют

мораль как часть или вид культуры. И, хотя в формат нашего исследования не входит определение сложной и все-таки неоднозначной связи морали и культуры, научное мнение о едином направлении культуры и морали в сфере сохранности ценностных оснований человеческой жизни говорит о возрастающей роли культуры в системе социального капитала эпохи XX–XXI века, о которой мы можем заявить как культуре партисипативной.

Все сказанное выше позволяет выделить двойственные векторы понимания партисипативной культуры педагогов как культуры в профессии. С одной стороны, это связь с личностными аспектами человека, с его самосознанием и развитием. Это возможность актуализации внутренних качеств человека в процессе профессиональной реализации. С другой стороны, с формированием нормативной архитектуры профессиональной деятельности: обеспечение отношений, стандартов, норм. Благодаря партисипативной культуре в профессиональном самосознании выкристаллизовывается осознание человеком своей уникальности в системе общих интересов, но формируются и функционируют механизмы социально-психологической и профессиональной консолидации в учреждении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исмаил, С. Взрывной рост. Почему экспоненциальные организации десятки раз продуктивнее вашей (и что с этим делать) / С. Исмаил, М. Мэлоун, Юриван Геест : Пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2017. – 393 с.
2. Барбер, М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) / М. Барбер, М. Мушред // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
3. Бирюкова, Е. А. О значении понятия «культура» [Электронный ресурс] / Е. А. Бирюкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-ponyatiya-kultura/viewer>. – Дата доступа: 03.08.2022.
4. Мигунова, М. Г. Деятельностный подход к пониманию культуры [Электронный ресурс] / М. Г. Мигунова // КАНТ. – 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-ponimaniyu-kultury/viewer>. – Дата доступа: 03.08.2022.

5. Гладышева, Е. В. Феномен созидания в отечественной культуре [Электронный ресурс] / Е. В. Гладышева, М. И. Гладышева // Ценности и смыслы. – 2016. – С. 89–99. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sozidaniya-v-otechestvennoy-kulture/viewer>. – Дата доступа: 22.07.2022.
6. Хорошильцева, Н. А. Специфика философского понимания культуры [Электронный ресурс] / Н. А. Хорошильцева // Наука. Инновации. Технологии. – 2002. – С.170–173. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-filosofskogo-ponimaniya-kultury/viewer>. – Дата доступа: 04.08.2022.
7. Заяц, Н. А. Профессиональная культура современного педагога [Электронный ресурс] / Н. А. Заяц // NovaInfo 44, с. 256–259, 20 апр. 2016 г., Педагогические науки, СС ВУ-НС. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/5376>. – Дата доступа: 05.08.2022.
8. Дергачева, И. Н. Эволюция понятия «Культура»: от истоков к возрождению [Электронный ресурс] / И. Н. Дергачева // Омский научный вестник. – 2004. – № 1 (26). – С. 160–164. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ponyatiya-kultura-ot-istokov-k-vozrozhdeniyu/viewer>. – Дата доступа: 04.08.2022.
9. Тенбрук, Ф. Репрезентативная культура / Ф. Тенбрук, А. Комаровский, О. Кильдюшев // Социологическое обозрение. – 2013. – Т. 12. – № 3. – С. 93–118.
10. Лымарь, А. Н. Профессиональная культура в системе культуры [Электронный ресурс] / А. Н. Лымарь // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. – 2006. – Вып. 7. – С. 251–252. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kultura-v-sisteme-kultury/viewer>. – Дата доступа: 05.08.2022.
11. Фуллан, М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы / М. Фуллан // Вопросы образования. – 2011. – С. 80–105.
12. Семлер, Р. Маверик. История успеха самой необычной кампании в мире (пер. с англ.) / Р. Семлер, – М. : Добрая книга, 2013. – 384 с.
13. Петрович, М. В. Партисипативная модель в современном управлении: методология и практика [Электронный ресурс] / М. В. Петрович // Экономика и управление – 2016. – № 10 (132). – С. 51–55. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipativnaya-model-v-sovremennom-upravlenii-metodologiya-i-praktika-viewer>.

14. Газибеков, М. А. Генезис теории управления [Электронный ресурс] / М. А. Газибеков // Вестн. Таджик. гос. ун-та права, бизнеса и политики. – 2013. – С. 52–58. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-teorii-upravleniya/viewer>. – Дата доступа: 21.04.2021.
15. Беляева, Е. В. Система нравственности современного белорусского общества [Электронный ресурс] / Е. В. Беляева // Философско-культурологические исследования : сб. ст. – Вып. 1 / под общ. ред. А. А. Легчилина, Т. Г. Румянцевой. – Минск, БГУ, 2011. – С. 1–29. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by>. – Дата доступа: 27.08.2022.
16. Goffee R., Jones G. The Character of Corporation: How Jour Company's Culture Can Make or Break Your Business/R. Goffee,C. Jones. – London : Profile Books, 2003. – 256 p.
17. Кобьелл К. Искренний сервис / Клаус Кобьелл ; пер. с нем. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. – 194 с.
18. Кузнецов, Н. В. Культура и мораль: к вопросу о характере взаимосвязи [Электронный ресурс] / Н. В. Кузнецов // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2007. – С. 90–97. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru-/article/n/kultura-i-moral-k-voprosu-o-haraktere-vzaimosvyazi>. – Дата доступа: 27.08.2022.

Материал поступил в редколлегию 05.09.2022.

A. A. OSTROVSKAYA,
Associate Professor of the Department of Social Work,
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor
Education Institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

PARTICIPATORY CULTURE OF TEACHERS

The proposed material substantiates the relevance of attention to the participatory culture of teachers for their professional implementation and competitive success of educational institutions. Its essence through the analysis of the meaning of culture in the human's life and professional career is revealed. The role of the participatory culture in the formation of the effective social capital of organizations is considered. The article also examines the genesis of participativeness, which ends with the stage of the cultural regulation of socio-professional relations in the society.

Keywords: culture, professional culture, participativeness, social capital, participatory culture.

УДК 37.034

Е. А. ПЕТРУЦКАЯ,

кандидат педагогических наук, магистр психологических наук, директор

Государственное учреждение образования
«Минский городской педагогический колледж»,
г. Минск, Беларусь

КОМПЛЕМЕНТАРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассмотрена актуальность духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, раскрыта сущность комплементарного подхода в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов, описаны существенные характеристики комплементарных образовательных систем, условия реализации комплементарного подхода.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание обучающихся, младший школьный возраст, подготовка будущих педагогов, единое социально-образовательное пространство, комплементарные образовательные системы.

В настоящее время в обществе и в сфере образования одним из актуальных направлений воспитания подрастающего поколения выступает сочетание инновационных процессов развития образования с возрождением культурно-исторических традиций общества. В сфере образования названная тенденция находит свое выражение в актуализации духовно-нравственного воспитания школьников. Значительная роль в этом процессе отводится педагогу, владеющему профессиональными компетенциями, стремящемуся органично соединить лучшие традиции светского и религиозного воспитания, найти не противоречащие законам связи школы и семьи с церковью [4].

Целесообразность организации процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения отражена в Кодексе Республики Беларусь об образовании. В Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. определено, что «духовно-нравственное воспитание направлено на формирование нравственной культуры личности и

предполагает приобщение обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям» [3, с. 15].

В ходе анализа научных исследований педагогов, психологов процесса духовно-нравственного воспитания определены характерные признаки духовности. Духовность базируется на прошлом, соприкасается с настоящим, ориентируется на будущее. В основе духовности лежит осмысление культурно-ориентированных общественных систем. Без духовности как в обществе, так и в отдельном человеке не может быть определяющей воли к жизни, устремленности в ее продолжение. Обращение к духовности, к личности человека, т. е. признание всеобщности единичного как осознанного самостроителя собственного «Я», указывает на перспективность диалогического пути взаимодействия разных образовательных структур и уровней социокультурной динамики.

Духовная культура личности как проблема педагогического исследования нашла отражение в трудах педагогов прошлого и современности. И. Г. Песталоцци определил роль взаимодействия между педагогами в процессе духовно-нравственного воспитания и представил ее в виде перехода процесса обучения в целостную, научно обоснованную систему. Форма такого взаимодействия выражена в ежедневном совместном труде по осуществлению учебного и воспитательного процессов. В. А. Сухомлинским создана уникальная система воспитания нравственного, духовного «настоящего человека», дано описание процесса влияния на сферу духовного, нравственного совершенствования и самосовершенствования через воспитание совести, силы духа, ответственности и долга [6].

Современная педагогика призвана выполнить основную функцию: сделать постулаты мудрости предусловием и условием процесса создания гармонически развитого, созидającego и творящего человека. Образовательный процесс призван объединить устойчивые традиции национально-культурных ценностей с инновационными и перспективными отечественными и зарубежными педагогическими технологиями. Задача состоит в активизации включенности детей и молодежи в культуuroобразующий процесс: во-первых, «включенность» предполагает увлеченность и заинтересованность в поисках постижения истины; во-вторых, активное участие самих обучающихся в культуротворческих акциях, процессах и явлениях [2].

Важным периодом в развитии личности ребенка является младший школьный возраст. Отмечено, что именно в данный период в личности ребенка происходят существенные изменения, связанные с интенсивным развитием самосознания. Ребенок начинает ощущать, осознавать себя личностью. Овладение комплексом духовности, нравственных требований и умений способствует его личностному развитию. У учеников начальной школы развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения: коллективизм, ответственность за поступки, дружба, взаимопомощь и др. Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для формирования духовно-нравственных качеств и положительных черт личности [6; 7].

В рамках научного исследования определены концептуальные основы духовно-нравственного воспитания обучающихся, которые предполагают обращение к теоретико-методологическим подходам. В педагогической науке рассмотрены аксиологический, личностно ориентированный, деятельностный подходы в духовно-нравственном воспитании.

Вместе с тем актуальность в настоящее время приобретает комплементарный подход. Термин «комплементарность» используется для обозначения высокой степени взаимосоответствия частей в рамках целого в ряде наук, в том числе социальных. В связи с тем, что образовательные системы относятся к социальным, понятие комплементарность выступает в качестве педагогической категории, позволяющей охарактеризовать особый вид взаимоотношений подсистем в рамках открытой гетерогенной образовательной среды.

Сущность комплементарного подхода в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания состоит в создании единого социально-образовательного пространства между учреждениями образования, социальными институтами, религиозными организациями с целью совместного выстраивания траектории совершенствования процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, решения актуальных вопросов формирования нравственной культуры и приобщения к гуманистическим ценностям, осуществления перехода к информационной цивилизации посредством актуализации процессов духовного, научного, культурного и нравственного единения.

Актуальность и социальная значимость построения системы духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов на основе комплементарного подхода обусловлены наличием противоречий между необходимостью взаимодействия социальных институтов, семьи, учреждения образования, церкви по формированию нравственной культуры, воспитания патриотизма и приобщения к гуманистическим ценностям и недостаточно разработанной системой интеграции их воспитательного потенциала как характерного признака комплементарного подхода.

Исследователи, занимающиеся проблемами социальных организаций, отмечают, что интеграция несет в себе два важнейших преимущества: первое – способность одновременно усиливать специализацию и интеграцию жизненно важных функций объединяющихся компонентов (социальных институтов, семьи, учреждения образования, церкви) и за счет этого повышать жизнеспособность системы образования в целом; второе – возможность перекрестных компенсаций ресурсных потерь или дефицитов за счет становления эффективной системы коммуникации и обмена. Данные преимущества способствуют становлению открытых, гибких, вариативных образовательных систем разного уровня.

Анализ научно-методической литературы показал, что вопросы, связанные с изучением процесса становления открытых, гибких, вариативных образовательных систем разного уровня, рассматриваются в работах отечественных и зарубежных авторов (В. Н. Аверкин, И. Ю. Алексашина, В. С. Библер, В. Г. Воронцова, С. Г. Вершловский, С. Н. Горычева, О. М. Зайченко, Е. И. Казакова, Г. Д. Кириллова, Н. В. Кузьмина, В. Ю. Кричевский, А. Е. Марон, О. С. Орлов, М. Н. Певзнер, Г. С. Сухобская, Р. М. Шерайзина, П. А. Юцявичене, В. Davies, L. Ellison, S. C. Purkey, M. S. Smith и др.), а также в работах отражены сущность и механизмы интеграционных процессов в образовании (И. А. Бочкарева, Н. В. Бочкина, Л. П. Волкова, А. Л. Гавриков, В. В. Гузев, И. Н. Зорников, Г. А. Ключарев, Ю. В. Кулюткин, В. П. Кураковский, А. П. Лиферов, Н. Н. Максимова, В. А. Мясников, Г. С. Сухобская и др.). Данный анализ показал, что создана богатая теоретическая база для исследования разного типа комплексных образовательных систем.

Определены сущностные характеристики комплементарных образовательных систем: возможность взаимного усиления педагогических потенциалов при одновременной компенсации ресурсных дефицитов; возможность включения новых компонентов в соответствии с общими свойствами системы; преобразование каждого из компонентов образовательной системы через преобразование всех подсистем.

Комплементарный подход в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов предусматривает:

готовность учителя начальных классов к участию в совместном выстраивании траектории совершенствования процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, решению актуальных вопросов формирования нравственной культуры и приобщения к гуманистическим ценностям (индикаторы: педагог – пример духовности и нравственности, наличие педагогической компетентности педагогов в области духовно-нравственного и патриотического воспитания детей, способность саморазвития и самообразования);

согласованность действий всех участников процесса в условиях созданного единого социально-образовательного пространства и рациональное использование имеющейся ресурсной базы (индикаторы: наличие программы совместных мероприятий, умение педагогов и представителей социальных институтов работать в команде);

наличие ресурсов, необходимых для совместного выстраивания траектории совершенствования процесса духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов, решения актуальных вопросов формирования нравственной культуры и приобщения к гуманистическим ценностям (индикаторы: характер и степень использования внешних и внутренних источников ресурсов).

В качестве примера реализации комплементарного подхода в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания приведем опыт работы, реализуемой в данном направлении в Минском городском педагогическом колледже. Духовно-нравственное воспитание личности является одним из главных направлений при подготовке педагога в данном образовательном учреждении,

которым осуществляется подготовка будущих воспитателей дошкольного образования и учителей начальных классов.

Известно, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно-нравственных правил и норм. Особое значение в духовно-нравственном воспитании младшего школьника имеет отзывчивость, сопереживание. Через сопереживание при воспитании ребенка возможно развитие произвольной духовно-нравственной мотивации. Когда ученик совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его все равно нужно похвалить. Видя радость человека, которому он помог, он переживает удовлетворение. В результате повторения таких ситуаций произойдет сдвиг мотива: он будет стремиться удовлетворить потребности других людей ради их благополучия.

Важную роль в формировании нравственных мотивов младших школьников, безусловно, играет личность педагога, в нашем случае, – учителя начальных классов, для которого духовно-нравственное воспитание не ограничивается отдельными воспитательными мероприятиями, а является неотъемлемой составляющей ежедневного общения с его учащимися.

Воспитание такого учителя начальных классов выступает в качестве осознаваемой задачи педагогического колледжа.

Реализация комплементарного подхода в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов осуществляется при обеспечении следующих условий:

преемственность содержания духовно-нравственного и патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста;

преемственность в формах и методах подготовки будущих педагогов и их применения в своей профессиональной деятельности;

создание единого воспитательного пространства в рамках реализации совместных воспитательных мероприятий, инновационных проектов.

Важная роль отводится преемственности содержания духовно-нравственного и патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Созданное уникальное воспитательное пространство образовательного учреждения в контексте духовно-нравственного воспитания будущих воспитателей дошкольного образования и учителей начальных классов представляет собой воспитательную среду, где очень тесно перекликаются объекты и субъекты воспитательной деятельности. Если в колледже будет правильно организован воспитательный процесс, то он будет правильно организован в каждой группе и каждом классе, куда придут наши выпускники. Для педагогов, которые в период обучения в колледже имели опыт волонтерской деятельности, участия в педагогических чтениях по проблемам воспитания, встреч с представителями духовенства, духовно-нравственное воспитание станет такой же важной задачей, как обучение чтению и письму.

Перечислим ряд конкретных мероприятий, реализуемых в аспекте духовно-нравственного воспитания учащихся. С 2018 года Минским городским педагогическим колледжем совместно с Синодальным отделом религиозного образования и катехизации Белорусской Православной Церкви, Национальной библиотекой проводятся Республиканские педагогические чтения «Свет нести», посвященные Неделе святых жен-мироносиц. Для учреждений системы образования Республики Беларусь Чтения предоставляют возможность обмена актуальным опытом по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи. Регулярно с участием депутатов Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь, служителями Храма-памятника в честь Всех святых и в память о жертвах, спасению Отечества нашего послуживших, центром духовного возрождения проводятся встречи и диалоговые площадки по темам: «Духовно-нравственное воспитание молодой семьи», «Традиционные нравственные и духовные ценности в жизни современного человека», «Живое слово», «Мама, подари мне жизнь!», «Жизнь – дар Божий» и др. В настоящее время с участием преподавателей колледжа в детских садах реализуется экспериментальный проект «Организация работы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста», предполагаемыми практическими результатами которого станут: «Детская энциклопедия» и «Азбука духовно-нравственного и патриотического воспитания»

для детей дошкольного возраста. Актуальность и социальную значимость имеет создание единого воспитательного пространства в рамках реализации республиканского инновационного проекта «Внедрение модели организационно-методического обеспечения деятельности ресурсного центра по духовно-нравственному воспитанию обучающихся». В 2022 году преподаватели и учащиеся колледжа вошли в творческую группу по разработке программы факультатива по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию младших школьников, в основе которой лежит комплементарный подход. Он обеспечивает системную целостность и полноту содержания духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов средствами факультативных занятий. Разработчики предлагают три основных тематических раздела, которые единой линией проходят через все четыре года обучения в начальных классах:

Краеведение. Святые места моей Родины.

Семья и добродетели.

Истории для возрастания души.

Каждый раздел имеет свои подразделы, которые также единой линией проходят через весь период обучения в начальных классах, дополняя и усиливая друг друга.

Содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности младшего школьника определяется традиционными ценностями белорусского народа, среди которых наиболее осознаваемыми в качестве базовых являются:

- бережное отношение к семье, дому;
- семейные ценности, традиции;
- верность истории предков;
- доброжелательность, гостеприимство;
- любовь к Родине, малой родине, забота о сохранении богатства без насилия;
- миролюбие;
- неприятие зла и насилия;
- сдержанность, культура поведения;
- управление эмоциями;
- скромность (отсутствие тщеславия и гордыни);
- собранность (дух единомышленников);

- справедливость, помощь нуждающимся;
- терпимость (неконфликтность);
- толерантность;
- трудолюбие, домовитость, совместный труд, помощь трудом соседям;
- уважение знаний, просвещение;
- хозяйственность, бережливость, рачительность;
- чувство долга.

Таким образом, комплементарный подход в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся начальных классов целенаправленно ориентирован на подготовку педагога к решению важных вопросов воспитания. Только при условии объединения усилий системы дошкольного, общего среднего образования, подготовки педагогических кадров мы сможем воспитать достойное поколение белорусов, настоящих патриотов нашей Беларуси.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гагарина, К. Е. Роль учителя в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения [Электронный ресурс] / К. Е. Гагарина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 3 (26). – Т. 2. – С. 110–115. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/26/2776/>. – Дата доступа: 29.11.2022.
2. Колесникова, А. Н. Современная характеристика нравственной воспитанности младших школьников в аспекте Федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] / А. Н. Колесникова, Г. С. Айрумян, Н. Ф. Борисова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. – № 9 (89). – С. 1090–1093. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/89/17718/>. – Дата доступа: 29.11.2022.
3. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление М-ва 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: 21.11.2022.
4. Программа сотрудничества между М-вом 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/upravlenieraboty/gosudarstvennye-programmy/>. – Дата доступа: 21.11.2022.
 5. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. асвета, 1978. – 288 с.
 6. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. – Рязань : Рязан. отделение Рос. фонда культуры, 1994. – 125 с.
 7. Минова, М. Е. Формирование нравственных ценностей учащихся в детских и молодежных объединениях / М. Е. Минова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 152 с
 8. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников. Пособие для классных руководителей / И. В. Харламов. – М. : Просвещение. – 2005. – С. 89.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

E. A. PETRUTSKAYA,

Candidate of Pedagogical Sciences, Master of Psychological Sciences, Director
State Education Institution «Minsk City Pedagogical College»,
Minsk, Belarus

COMPLEMENTARY APPROACH IN THE SYSTEM
OF SPIRITUAL-MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary

The article considers the relevance of the spiritual and moral education of the younger generation, reveals the essence of the complementary approach in the system of the spiritual, moral and patriotic education of the primary school students, describes the essential characteristics of complementary educational systems, the conditions for implementing the complementary approach.

Keywords: spiritual and moral education, patriotic education of students, primary school age, training of future teachers, unified social and educational space, complementary educational systems.

УДК 940

В. А. ПІЛЕЦКІ,

галоўны навуковы супрацоўнік аддзела гісторыі навукі
і архіўнай справы, доктар гістарычных навук, дацэнт

Дзяржаўная навуковая ўстанова «Інстытут гісторыі
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі»,
г. Мінск, Беларусь

АДУКАЦЫЙНА-ВЫХАВАЎЧЫ ПРАЦЭС АД АНТЫЧНАСЦІ ДА СЯРЭДНЯВЕЧЧА (У ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ І ЕЎРОПЫ)

На аснове гістарычных крыніц і спецыяльнай літаратуры праведзена гістарычна-кампаратыўнае даследаванне эвалюцыі адукацыйна-выхаваўчага працэсу на тэрыторыі Заходняй Еўропы і Беларусі (у кантэксце ўсходнееўрапейскага рэгіёну) падчас пераходу ад антычнасці да эпохі Сярэднявечча.

Ключавыя словы: Сярэднявечча, адукацыйна-выхаваўчы працэс, антычнасць, рытары, трывіум, катэхізіс, хрысціянства, «школы вучэння кніжнага», язычніцтва, «сем вольных мастацтваў», схаластыка, «катэхізічная школа», катэхумены.

Сучасныя праекты аб уніфікацыі справы адукацыі і выхавання на еўрапейскім кантыненте намецілі прыняццё новаю канфігурацыю грамадскага побыту, пачынаючы з трансфармацыі галіны набыцця ведаў. Адкрываюцца новыя перспектывы, прычым не толькі ў адукацыйнай справе (з новымі магчымасцямі выбару накірункаў адукацыі і глыбіні засваення ведаў), але і ў пошуку працы, рэгуляванні колькасці заробкаў, дасягненні кар’ерных амбіцый, найперш для моладзі, якая павінна атрымаць неабмежаваныя магчымасці працаўладкавання, арганізацыі жыцця, доступу да новых культурных, эканамічных і палітычных прыярытэтаў у маштабах еўрапейскага кантыненту цалкам.

Аўтары праектаў у дадзеным выпадку арыентуюцца на крытэрыі арганізацыі адукацыйнай справы, выпрацавання ў межах заходнееўрапейскай цывілізацыі, эвалюцыя якой дарэчы, калі зазірнуць у гісторыю, не заўсёды супадала з развіццём адукацыйна-выхаваўчага працэсу на тэрыторыі краін усходнееўрапейскага рэгіёну (Беларусі, Украіны, Расіі) [1].

Рухаючыся ў названым накірунку, беларускаму грамадству патрэбна інфармацыя кампаратыўнага (параўнальнага) характару аб гісторыі развіцця адукацыйна-выхаваўчай справы для вывятлення вытокаў сапраўдных сацыякультурных працэсаў і вызначэння ўласных паводзін па выпрацоўцы лініі развіцця школы, адукацыі і выхавання ў XXI стагоддзі.

Мэта даследавання – правесці параўнальны аналіз станаўлення адукацыі і выхавання на тэрыторыі Беларусі (у кантэксце ўсходнееўрапейскага рэгіёну) і заходнееўрапейскіх краін. Паэтапна, у адпаведнасці з храналогіяй эвалюцыі сферы перадачы вопыту новым пакаленням грамадзян, ад старажытнасці да сучаснасці.

Звернемся спачатку да перыяду пераходу ад антычнасці да Сярэднявечча. Менавіта на гэтым этапе адукацыйна-выхаваўчы працэс на еўрапейскім кантыненте як асобная сфера жыццядзейнасці грамадства набыў пачатковыя абрысы, многія з якіх прысутнічаюць да сённяшніх дзён.

Вядома, што асноўнай ідэалагічнай парадыгмай эпохі Антычнасці з’яўлялася язычніцтва. З пачаткам хрысціянскай эры ў гісторыі чалавецтва, асабліва ў перыяд Сярэднявечча, школа паступова заняла асноўнае месца ў працэсе падрыхтоўкі новых пакаленняў да дарослага жыцця.

Станаўленне сярэднявечнай школы ў гісторыі краін Еўропы адбылося ў V–XI стст. нашай эры і было вынікам агульнага сацыяльна-эканамічнага і палітычнага крызісу ў Заходняй Еўропе. У гэты час адбывалася замена рабаўладальніцкай фармацыі феадалізмам. Была разбурана Заходняя Рымская імперыя, на рэштках якой ішло фарміраванне варварскіх дзяржаўных утварэнняў – зародкаў будучых нацыянальных дзяржаў Еўропы.

Адначасова адбываліся глабальныя пераўтварэнні ў духоўнай сферы: на змену язычніцкаму светапогляду, які дасягнуў вяршыні свайго развіцця ў антычнай культуры, прыходзіла хрысціянская ідэалогія. Хрысціянства, якое ўзнікла як сінтэз сектанцкага руху прыгнечаных слаёў яўрэйства Палестыны (I ст. н. э.) з такімі філасофскімі плынямі познеантычнага свету, як неаплатанізм, стаіцызм і інш., у IV ст. з нелегальнага становіцца дзяржаўнай рэлігіяй Рымскай імперыі. Міланскі эдыкт 313 года імператараў

Канстанціна і Ліцынія зацвердзіў новую рэлігійна-палітычную сітуацыю ў краіне [2, с. 89].

Між тым язычніцтва як светапоглядная ідэалагічная сістэма і рэальная рэлігійна-палітычная сіла папярэдняга перыяду не збіралася саступаць месца без барацьбы. Тым больш, што імператарская ўлада, як лічаць даследчыкі, пачала выкарыстоўваць абстрактныя сацыяльных адносін у мэтах умацавання свайго палітычнага становішча ў грамадстве [3]. Так, імператар Юліян (360–363 гг. кір.) падтрымаў прэтэнзіі кансерватыўна настроеных колаў і правёў мерапрыемствы па рэстаўрацыі язычніцтва. Па-хрысціянску арыентаваная частка насельніцтва дзяржавы адрэагавала рэзкім непрыняццем такой палітыкі, а імператар з лёгкай рукі царкоўных ідэолагаў увайшоў у гісторыю як «Юліян-адступнік».

Канешне, школа як своеасаблівы грамадскі інстытут цесна звязаная з палітыкай і ідэалогіяй, не магла заставацца па-за межамі гэтага сацыяльнага канфлікту. Адным са згаданых актаў дзяржаўнай улады была забарона выкладчыкам-хрысціянам выкарыстоўваць у навучальным працэсе творы антычных язычніцкіх аўтараў. У сувязі з адсутнасцю ў той час дасканала распрацаванай хрысціянскай літаратуры, настаўнікі вымушаны былі ахвяраваць хрысціянствам ці пакідаць прэстыжныя ў грамадстве выкладчыцкія пасады, што ў значнай ступені спрыяла дэстабілізацыі сацыяльнай сітуацыі [4].

Тым не менш ход гісторыі было спыніць нельга. У 476 годзе н. э. адбылося падзенне некалі магутнай Заходняй Рымскай імперыі. Неўзабаве язычніцтва павінна было сысці з гістарычнай арэны. У канцы V ст. на руінах былой буйной дзяржавы паўсталі некалькі «варварскіх» дзяржаўных утварэнняў. Остготы з 439 года замацаваліся ў Італіі, вестготы – у Іспаніі і ў Паўднёвай Галіі, дзе ў 418 годзе заснавалі Тулузскае каралеўства, вандалы размясціліся ў Паўночнай Афрыцы (раён Туніса), франкі і бургунды – на астатняй частцы Галіі, а англосаксы – у Брытаніі. Усё гэта значна змяніла палітыка-адміністрацыйную карту Заходняй Еўропы і вызначыла новыя прыярытэты ў развіцці выхаваўча-адукацыйнага працэсу.

Новыя дзяржавы з'явіліся, але ідэалогія рымскага перыяду засталася нязменнай. Усе новыя дзяржавы ідэалагічна былі звязаны з рымскай гісторыяй. Кожны з кіраўнікоў «варварскіх каралеўстваў»,

як справядліва заўважыў французскі даследчык эпохі Сярэднявечча П'ер Рышэ, захапляўся былой вялікасцю Рыма і імкнуўся стварыць ілюзію дзяржавы – прадаўжальніцы рымскіх парадкаў [5, р. 11]. І канешне, пануючыя класы новых дзяржаў пачалі хутка пераймаць дамінуючую ідэалогію хрысціянства.

Дзяржаўнай мовай германцаў становіцца афіцыйная ў Рымскай імперыі латынь, а навучанне падростаючага пакалення пачынае будавацца па ўзоры познерымскай школы. Апошняя грунтавалася на асновах «мірскіх» навук, выпрацаваных у эпоху язычніцка-антычнай даўніны. Прычым гэта не было толькі данінай традыцыі ці жаданнем прадоўжыць рымскія парадкі. Патрабаванне пашырэння свецкіх ведаў у асяроддзі падростаючага пакалення дыктавалася палітычнымі задачамі новаствораных дзяржаў: 1) неабходнасцю запісваць для абвяшчэння тэксты каралеўскіх указаў і распараджэнняў, якія з'яўляліся важным інструментам кіруемасці грамадства; 2) праблемай кадыфікацыі права і станаўленнем судаводства, што рэалізаваліся на аснове нормаў старажытнага звычайнага права германскіх народаў, паступова усталяваных у якасці прававых асноў жыцця ў краінах; 3) неабходнасцю запісвання і апублікавання судовых пастановаў, пратаколаў і інш.; 4) грамадства мела вострую патрэбу ў суддзях, натарыусах, адукаваных прадстаўніках рэгіянальнай адміністрацыі, здольных эфектыўна праводзіць у жыццё палітыку цэнтральных уладаў у асяроддзі ў значнай ступені адукаванага насельніцтва былой імперыі.

Усё гэта ставіла прынцыпова новыя задачы перад арганізатарамі тагачаснага адукацыйна-выхаваўчага працэсу.

Прычым рэалізацыя гэтых задач для кіраўніцтва варварскіх краін была даволі складаная. Найперш з-за таго, што самі германскія плямёны, якія змаглі разбурыць Рымскую дзяржаву, па сведчанні гістарычных крыніц, знаходзіліся ў адносна раннім перыядзе свайго развіцця [6, с. 55–82]. Пераможцы не прынеслі на заваяваныя тэрыторыі ні развітай пісьменнасці, ні школы як адной з форм адукацыйнай сістэмы, што прыйшла на змену ініцыянабрадавай, характэрнай для родавага ладу [7, с. 40]. Ніякіх іншых, больш высокіх дасягненняў у параўнанні з былымі рымскімі формамі арганізацыі жыцця грамадства, заваёўнікі не мелі.

Менавіта названыя фактары адставання культуры варварскіх народаў і прадвызначылі паступовасць пераходу ад антычна-рымскай да сярэднявечнай еўрапейскай школы і адукаванасці. Адукацыйна-выхаваўчы працэс гэтага перыяду ажыццяўляўся шляхам прыстасавання дзеючых яшчэ з рымскіх часоў традыцыйных навучальных устаноў да патрэб новых дзяржаўна-палітычных утварэнняў. Ішла паступовая лацінізацыя працэсу выхавання і адукацыі палітыка-эканамічнай эліты варварскіх народаў. Адначасова адбывалася трансфармацыя антычных крытэрыяў адукацыі і звужэнне сферы яе развіцця.

Нельга не падкрэсліць таксама, што пераход суправаджаўся паступовым, але магутным націскам царкоўна-ідэалагічнага выхавання і адукацыі на антычную свецка-язычніцкую школу. Гэты працэс з цягам часу завяршыўся поўным яе знікненнем і трансфармацыяй у бок станаўлення сярэднявечнай царкоўна-хрысціянскай выхаваўча-адукацыйнай сістэмы.

Сам працэс пераходу сістэмы адукацыі ад антычнасці да Сярэднявечча, такім чынам, выявіўся ў тым, што некаторы час, пачынаючы яшчэ з познерымскага перыяду (IV–V стст. н. э.), існавалі два віды адукацыйных устаноў. З аднаго боку, дзейнічалі агульнаадукацыйныя школы познеантычнага перыяду, звычайныя для эпохі Імперыі, з другога – новыя хрысціянскія царкоўна-ідэалагічныя навучальныя ўстановы для так званых «абвешчаных», інакш «катэхізічныя» школы, якія з’явіліся ў сувязі з пашырэннем сферы дзейнасці хрысціянства і афармленнем царквы як грамадска-ідэалагічнай структуры [8]. Але ў рэшце, менавіта царкоўна-хрысціянская ідэалогія і практыка выхавання аказалася мацнейшай. У перыяд Сярэднявечча царкоўная школа заняла дамінуючае становішча.

Перамога царкоўна-сярэднявечнай школы над познеантычнай не абыйшлася без палітыкі. Распаўсюджванню катэхізічных школ у першую чаргу спрыялі дзеянні царкоўна-палітычных уладаў, зацікаўленых у пашырэнні хрысціянства, якія на заканадаўчым узроўні замацоўваліся пастановамі царкоўных сабораў. Так, пастановай мясцовага сабора ў горадзе Везоне у 529 годзе ўсім святарам мясцовых тэрытарыяльных цэркваў («прыходаў») прадпісвалася арганізоўваць пры храмах навучанне дзяцей асновам хрысціянскага

веравучэння і лацінскай грамаце з мэтай падрыхтоўкі будучых хрысціян [9]. Такія ж рашэнні ў розныя часы праводзіліся і на іншых царкоўных саборах у розных месцах.

Навуковы аналіз двух названых вышэй тыпаў адукацыйна-выхаваўчых устаноў прыводзіць да высновы аб тым, што катэхізічныя школы былі выразным крокам назад у параўнанні з познеантычнай граматычна-рытарскай адукацыяй. Рост уплыву царквы ў Еўропе ў перыяд Сярэднявечча і паралельнае выцясненне познеантычных школ вяло да звужэння адукаванасці ў грамадстве і падмены жыццёва-неабходных (антычна-навуковых) ведаў царкоўна-схаластычнымі.

Канчатковая перамога хрысціянскай царквы ў галіне выхаваўча-адукацыйнага працэсу і культуры прывяла да ўсталявання поўнага і безраздзельнага панавання дагматыкі. У выніку, Заходняя Еўропа (на працягу VI–X стст.) апынулася ў так званым гістарычным перыядзе «цёмных вякоў» [10; 11]. Велізарны пласт навук, распрацаваных чалавецтвам у дахрысціянскім перыядзе гісторыі на працягу VI ст. да н. э. – VI ст. н. э. (*філасофія* Демакрыта, Платона, Сакрата, Эпікура і інш., *астраномія* Пталемея, *матэматыка* Піфагора, *геаметрыя* Еўкліда, *фізіка* Арыстоцеля, *батаніка* Цэафраста, *медыцына*, *механіка* і многае інш.), аказаліся па-за межамі школьнага навучання.

На пярэдні план у паўсядзённай практыцы царкоўных ідэолагаў выходзіць выхаванне прыхільнікаў і абаронцаў хрысціянскай дактрыны. Найбольш выразна гэтую пазіцыю сфармуляваў Іаан Златавуст (341–407 гг. н. э.) у сваім знакамітым творы «Аб марнай гардыні і адукацыі дзяцей», творы-пропаведзі, якая прызначалася для фарміравання хрысціянскага мыслення і адпаведных учынкаў людзей у тагачасным еўрапейскім грамадстве. Ён заклікаў: «...сёння кожны (свабодны грамадзянін. – В. П.) прыкладае шмат намаганняў, каб навучыць сваіх дзяцей рамёствам, навукам і красамоўству, але ніхто чамусьці не стараецца аб упрыгажэнні дзіцячай душы (§ 275 і далей – В.П.), ... паклапаціся пра выхаванне дзяцей... выхавай перш за ўсё абаронцу Хрыста...» [12, с. 44].

Але ўсё ж, калі быць аб'ектыўным, нельга не заўважыць і тое, што катэхізічныя школы пры пэўных абставінах адыгралі адначасова і прагрэсіўную ролю ў гісторыі чалавецтва. Асабліва гэта

відаць на прыкладзе з непісьменнымі народамі на стадыі іх хрысціянізацыі.

Прыход хрысціянства, спрыяючы пашырэнню катэхізічных школ, ствараў умовы для засваення міжнароднай культуры. Школы засноўваліся царкоўнымі і палітычнымі ўладамі для інтэнсіўнага распаўсюджвання хрысціянскай ідэалогіі, але разам з ёй непісьменным народам прыносіліся і рацыяналістычныя веды: пісьмо і чытанне, а часам і падліковая грамата. Так, дарэчы, адбылося і на тэрыторыі ўсходнеўрапейскага рэгіёну.

Для больш глыбокай характарыстыкі сярэднявечнай школы падчас яе зараджэння неабходна спыніцца на познеантычнай адукацыйнай «сістэме». Менавіта яна стварыла аснову яе фарміравання і фактычна вызначыла кірунак развіцця сусветнай адукацыі. Сфарміравала крытэрыі, некаторыя з якіх працягваюць сваю эвалюцыю і ў сучаснасці.

Адукацыйна-выхаваўчы працэс познеантычнага перыяду ў пэўным сэнсе можна назваць сістэмай, таму што ён складаўся з трох ступеняў навучання. *Элементарнай*, якая пачыналася з 7-гадовага ўзросту і давала пачатковыя навыкі чытання, пісьма і лічэння. *Сярэдняй* адукацыі, якая аб'ядноўвала граматычныя і рытарскія школы і ахоплівала дзяцей 13–18 гадоў. *Вышэйшай*, у якую ўваходзілі філасофскія школы Старажытнай Грэцыі і Рыма, найбольш вядомымі з якіх былі: Акадэмія Платона [13], ліцэй Арыстоцеля, Сад Эпікура [14], Школы стоікаў, філасофскі гурток Сакрата, рэлігійна-філасофскі Саюз піфагарэйцаў і інш. Многія з гэтых вучэбна-навуковых устаноў дзейнічалі і пасля смерці сваіх заснавальнікаў, а некаторыя існавалі і ў перыяд пераходу да эпохі Сярэднявечча. Звычайна туды ехалі вучыцца выпускнікі граматычна-рытарскага звяна, якія жадалі павысіць сваю адукаванасць і заняць адпаведнае месца ў грамадстве [15, с. 516].

Разам з тым познеантычная адукацыя не была абавязковай і ўсеагульнай нават для свабодных грамадзян імперыі, не кажучы аб прыгнечаных пластах насельніцтва. Нельга лічыць яе сістэмай таксама таму, што школы вышэйшых ступеняў неабавязкова былі працягам навучання школ ніжэйшай ступені. Навучанне, як правіла, было адзіным у жыцці чалавека: ён мог скончыць альбо элементарную школу, альбо школу граматычна-рытарскага звяна. Не заўсёды

супадалі і праграмы нават аднатыпных школ, якія адносіліся да адной ступені адукацыі. Толькі на завяршальным этапе існавання Рымскай імперыі ўлада зрабіла некалькі крокаў па ўніфікацыі адукацыі.

Звычайна школы былі прыватныя. Настаўнікі граматыкі і рытары вучылі дзяцей свабодных грамадзян за абумоўленую загадзя аплату. Навучанне ў рытара з'яўлялася даражэйшым, чым у граматыка, што абумоўлівалася, відаць, завяршэннем звычайнай адукацыі сярэдняга ўзросту рытарскай падрыхтоўкай.

Граматычныя і рытарскія навучальныя ўстановы былі найбольш распаўсюджанымі, аднак не з'яўляліся прафесійнымі: не давалі ведаў па асобных спецыяльнасцях і лічыліся звычайнымі агульнаадукацыйнымі навучальнымі ўстановамі гуманітарнай накіраванасці. У граматычных школах навучанне зводзілася да вывучэння граматыкі, грэчаскай і лацінскай моў і літаратуры. У рытарскіх важным было вывучэнне прадмета «тэорыя і практыка антычнага красамоўства», які забяспечваў ведамі, неабходнымі для любой дзейнасці ў імперыі, асабліва ў Сенаце, выканаўчых, судовых установах, а таксама ўменнямі, неабходнымі для ўдзелу ў плебісцытах.

Найважнейшай задачай гэтых школ было раскрыццё духоўных магчымасцей чалавека, развіццё здольнасці разважаць. У навучэнцаў выходзіла пачуццё ўласнай годнасці ў якасці асноўнага жыццёвага арыенціра, а таксама закладвалася аснова для ўсвядомленага выбару пэўнай спецыяльнасці альбо дасягнення вяршынь антычнай вучонасці ў адной з існуючых філасофскіх школ.

У граматычна-рытарскім звяне адукацыі, акрамя таго, вучыліся матэматычныя дысцыпліны (арыфметыка і геаметрыя), планаваліся заняткі музыкай, спортам (быў больш характэрны для Грэцыі). У цэлым вучэбная праграма познеантычнай школы (якая перайшла ў спадчыну да сярэднявечнай адукацыі) складала ў сабе вядомыя «сем вольных мастацтваў»: граматыку, рыторыку, дыялектыку, арыфметыку, геаметрыю, астраномію і музыку. Першыя тры з названых дысцыплін аб'ядноўваліся назвай «трывіум», апошнія чатыры – «квадрыум».

У познеантычнай школе своеасаблівай была і практыка навучання. Месцам для заняткаў у горадзе звычайна служыла памяшканне, размешчанае пад калонамі на гарадскім форуме. Настаўнік сядзеў у крэсле, а вучні – супраць яго на драўляных лавачках. Пісалі

на каленях, дзе ляжалі драўляныя, пакрытыя воскам дошчачкі, змацаваныя адна з адной у форме сшытка. Працэс пісьма ажыццяўляўся пры дапамозе заостранай з аднаго боку драўлянай ці металічнай палачкі (мела назву «стыль»), а з другога – аформленай у выглядзе лапаткі для зручнашага выцірання напісанага. Нярэдка для пісьма выкарыстоўвалася і чарніла, а таксама гліняныя чарапкі. Дзеці найбольш заможных бацькоў маглі дазволіць сабе дарагі папірус у якасці матэрыялу для пісьма. Методыка выкладання была адносна прымітыўнай. Настаўнік чытаў, а вучні пад дыктоўку паўтаралі ўслых і запісвалі пачутае. Галоўным «сродкам навучання» падрастаючага пакалення былі прымус і пакаранне за правіннасці ці нядбайнасць у навучанні, прымяняліся розгі і інш. Рабіліся, аднак, і спробы зацікавіць дзяцей дапаможным раздаточным матэрыялам у выглядзе літар і інш. [16, с. 641].

Якасна іншым відам адукацыйных устаноў, што існавалі ў Еўропе на момант пераходу ад антычнасці да Сярэднявечча, былі школы «абвешчаных», альбо «катэхуменаў», з якіх пазней сфармаваліся катэхізічныя царкоўна-абавязковыя школы, амаль самыя распаўсюджаныя элементарныя навучальныя ўстановы ў перыяд Сярэднявечча. Фактычна гэтыя школы для «абвешчаных», ці «катэхуменаў», былі школамі кандыдатаў у члены хрысціянскай абшчыны.

У раннім Сярэднявеччы хрысціянства ўяўляла сабой сусветную супольнасць мясцовых тэрытарыяльных абшчын (мелі назву «эклесія»), што ў перакладзе з грэчаскай мовы азначае «царква»). Яны былі аднолькавыя ў любых дзяржавах і не змяняліся ні ў сувязі з этнічнымі, ні з палітычнымі фактарамі.

На чале кожнай з абшчын стаяў старэйшына (адпавядае грэч. «прэсвітар»). Спачатку старэйшыны выконвалі арганізатарскія функцыі пры хрысціянскіх прапаведніках, якіх звалі апосталамі, прарокамі, айцамі, пастырамі – настаўнікамі царквы. У III ст. н. э., калі іх не стала, прэсвітары пачалі займацца прапаведніцтвам, весці рэгулярныя богаслужэнні ў абшчыне і кіраваць ёю. Пры старэйшыне звычайна знаходзіўся дыякан, які вырашаў гаспадарчыя справы, дапамагаў падчас служэнняў.

Любы дарослы чалавек, які хацеў стаць членам хрысціянскай эклесіі, павінен быў звярнуцца з просьбай да прэсвітара. Жаданне

аб уступленні ў шэрагі хрысціян абвяшчалася на адным з бо-гаслужэнняў у прысутнасці астатніх членаў абшчыны, пасля чаго ён лічыўся «абвешчаным», па грэч. «катэхуменам». Адначасова вызначаўся выпрабавальны тэрмін, за які ён мусіў засвоіць хрысціянскі катэхізіс.

У склад катэхізіса ўваходзіў (часцей за ўсё ў пытаннях і адказах) кароткі змест ідэалагічнай дактрыны хрысціянства, хрысціянска-этычных нормаў, сутнасці царкоўна-абрадавых, царкоўна-палітычных і царкоўна-структурных дадзеных, падмацаваных вытрымкамі са Святога Пісання. Менавіта звесткі, якія ўваходзілі ў склад катэхізіса, а таксама тэксты Бібліі і творы агеаграфічнай (царкоўна-жыццёвай) літаратуры і былі асноўным зместам навучання ў школах для катэхуменаў.

Але, арганізаваўшы такія навучальныя ўстановы, царкоўныя іерархі ў хуткім часе сутыкнуліся з сур'ёзнай праблемай: чалавеку, які не валодаў навыкамі чытання і пісьма, было вельмі цяжка ці зусім немагчыма засвоіць катэхізіс. У гэтых умовах царква была вымушана пагадзіцца, хоць і не без унутранай барацьбы, на тое, каб навучанне ў школах для «абвешчаных» пачынаць з выкладання асноў граматычных ведаў.

Элементы «свецкіх» навук упершыню пачаў уводзіць хрысціянскі багаслоў Пантэн (стваральнік адной з першых у гісторыі хрысціянства вышэйшай навучальнай установы Александрыйскай багаслоўскай школы каля 200 г. н. э.). За ім – Клімент Александрыйскі, а пасля і астатнія. Акрамя пералічаных вучэбных дысцыплін, у катэхізічных школах распаўсюджаным быў прадмет «музыка». Ён прывіваў навыкі царкоўнага спеву, што было неабходна для больш моцнага псіхалагічнага ўздзеяння на ўдзельнікаў богаслужэння.

Паступова, калі ўсе дарослыя грамадзяне сталі хрысціянамі, у школы катэхуменаў пачало ўцягвацца дзіцячае насельніцтва. Менавіта тады катэхізічныя школы і сталі адным з найболей распаўсюджаных тыпаў навучальных устаноў у сярэднявечнай Еўропе.

Там дзеці атрымлівалі першыя элементарныя навуковыя звесткі праз прызму хрысціянскай ідэалогіі, якая ў хуткім часе заняла месца пануючай і абавязковай у еўрапейскіх дзяржавах. Пазней, калі хрысціянская царква дасягнула значных поспехаў у барацьбе з познеантычнай школай і ўзнікла рэальная пагроза рэзкага зніжэння

колькасці рацыянальных ведаў і падзення ўзроўню адукаванасці ў грамадстве, без якіх тармазіўся сацыяльны прагрэс, у школах для катэхуменаў было ўведзена выкладанне элементарных матэматычных ведаў.

Пераход адукацыйна-выхаваўчага працэсу ў стадыю сярэднявечнага на тэрыторыі ўсходнеёўрапейскага рэгіёну (і Беларусі у тым ліку) мае свае спецыфічныя асаблівасці, таму мэтазгодна на ім спыніцца больш падрабязна.

Найбольш агульнай асаблівасцю ў трансфармацыі працэсу перадачы накопленнага сацыяльнага вопыту новым пакаленням грамадзян на тэрыторыі арэала сучасных Беларусі, Расіі, Украіны было тое, што ў дадзеным рэгіёне ажыццяўляўся пераход не ад антычна-язычніцкага да хрысціянска-сярэднявечнага, як гэта было ў Заходняй Еўропе і Візантыі, а ад ініцыяцыйна-абрадавага (эпохі першабытнасці) да хрысціянска-сярэднявечнага.

Асобнай стадыі рабаўладальніцкага ладу ў гістарычным развіцці тэрытарыяльнага арэала Беларусі, Расіі, Украіны, як вядома, не было. Большасць навукоўцаў даўно лічаць, што ўсходнеславянскі рэгіён перайшоў да федалізму наўпрост ад першабытнага ладу [17]. Тут, на нашай тэрыторыі, эпоха першабытнасці ад федалізму была аддзелена адносна доўгім (працягласцю ў некалькі стагоддзяў) перыядам шматукладнага грамадства, калі разам з «першабытнымі ладамі» адначасова існавалі элементы «рабаўладальніцкага ўкладу», «феадальнага», перажыткі патрыярхальных адносін ды інш.

Эвалюцыя гісторыі названага рэгіёна на працягу некалькіх стагоддзяў (да XI–XII стст.) паступова прывяла да адмірання ўсяго адсталага, «патрыярхальнага», і пашырэння і фарміравання ўсе большай колькасці феадальных элементаў. У выніку прыкметы федалізму сталі паўсюднымі і азнаменавалі сабой канчатковы пераход да феадальнага спосабу вытворчасці, які паступова і заняў месца асноўнага ў жыцці мясцовага сярэднявечнага грамадства.

У перыяд X–XIII стст. падчас хрысціянізацыі ў адукацыйна-выхаваўчым працэсе Беларусі з'яўляецца новая (хрысціянская) форма падрыхтоўкі дзяцей. У летапісных крыніцах яна атрымала назву «*школа вучэння кніжнага*». Гэта былі ўсходне-хрысціянскія (праваслаўныя) рэлігійна-ідэалагічныя школьна-палітычныя ўстановы. Найважнейшай мэтай, якая ўскладалася на іх царквой, была катэхізацыя

(распаўсюджванне царкоўна-хрысціянскай дактрыны) у асяроддзі мясцовага насельніцтва. Школы арганізаваліся феадальнымі, рэлігійнымі і свецкімі палітычнымі ўладамі, зацікаўленымі ў хрысціянізацыі жыхароў сваёй краіны, часцей за ўсё насуперак волі насельніцтва.

Акрамя катэхізацыі, яны мелі за мэту падрыхтоўку ніжэйшага звяна царкоўна-ідэалагічнай іерархіі – прыходскіх святароў. Задачамі стварэння вышэйназваных устаноў былі: а) фарміраванне сацыяльнай базы царквы як апоры федалізму ў асяроддзі мясцовага насельніцтва; б) распаўсюджванне ўсходнехрысціянскай (праваслаўнай) дактрыны; в) барацьба з язычніцтвам і традыцыйнымі формамі падрыхтоўкі падрастаючага пакалення, якія дзейнічалі ў папярэдні перыяд.

На гэтым этапе, канешне, разам са «школамі вучэння кніжнага» яшчэ існавалі ранейшыя, традыцыйныя, дахрысціянска-язычніцкія формы перадачы сацыяльнага досведу. Перш за ўсё гэта былі агульныя для жыхароў усёй сялянскай абшчыны «лясныя», альбо «мужчынскія» дамы [18], дзе арганізуюўся комплекс перадыніцыйнай падрыхтоўкі падлеткаў, што ўключаў паведамленне ім важнейшых дасягненняў грамадства ў вытворча-здабытковай сферы і духоўна-абрадавай культуры. Пасля яе таксама ажыццяўляліся ініцыяцыйна-экзаменацыйныя выпрабаванні моладзі [19].

Той, хто прайшоў комплекс ініцыяцый, атрымліваў грамадскае прызнанне і права лічыцца дарослым чалавекам (роўным іншым – з пэўнымі грамадзянскімі правамі і абавязкамі). Калі малады чалавек не змог пацвердзіць ініцыяцый сваю даросласць (па любой з прычын: хвароба, недаразвітасць арганізма ці інш.), ён на ўсё астатняе жыццё лічыўся непаўнавартасным чалавекам. Яму не дазвалялася заводзіць сям'ю і мець дзяцей. Ён быў абмежаваны ў грамадзянскіх правах. Да яго было адпаведнае стаўленне сярод суайчыннікаў і замацоўваўся статус інфантальнага («неправаадказнага», у пэўным сэнсе «нелегітымнага») чалавека.

Этымалогія рускамоўнага выразу «*Іванушка-дурачок*», які вельмі часта сустракаецца ў народнай творчасці насельніцтва беларуска-руска-украінскага рэгіёну, відаць, мае непасрэдную сувязь з фактам такога па-за сацыяльнага чалавека, таго, хто не змог даказаць грамадству сваю праваадказнасць і даросласць. «*Іванушка*» –

гэта пераростак, чалавек хоць і дарослы (па гадах), але па справах – малалетні. Яго ніхто не слухае. Да яго не ставяцца ўсур’ёз і не даручаюць яму важных і адказных спраў. Ён іх, маўляў, усё роўна не зможа выканаць [20, с. 55].

Разам з існуючымі і шырока распаўсюджанымі агульнаабшчыннымі формамі адукацыі і выхавання падлеткаў – «мужчынскімі» («ляснымі») дамамі – існавалі і спецыфічна-прафесійныя формы перадачы рамесніцкіх навыкаў і ўменняў, а таксама элітарна-прафесійныя, для прадстаўнікоў прывілеяваных саслоўяў. Дзейнічалі, напрыклад, прывілеяваныя ваенна-феадальныя формы выхавання і вучэльні («выхавальніцтва-атальцтва», «дамы-грыдніцы» [21]), жрэчаска-прафесійнае вучнёўства, а таксама вандроўныя «учительные людские повестники» і «кніжнікі», якія згадваюцца ў тэксе ахоўнай граматы (ярлыка), дадзенай ханам Залатой Арды Узбекам мітрапаліту ўсея Русі Пятру ў 1313 годзе [22, с. 7].

Стаўленне насельніцтва да «школ вучэння кніжнага», як да новай незразумелай і небяспечнай для жыцця вясковай (сельскай) абшчыны з’явы ў выхаванні і адукацыі было рэзка адмоўным. Школа ўспрымалася як чужое і страшнае новаўвядзенне, здольнае разбурыць векавыя асновы мясцовага традыцыйнага грамадзянскага ўкладу.

Вядомы летапіс «Аповесць мінулых гадоў» сведчыць пра тое, што феадальная адміністрацыя дзяржаў-княстваў на тэрыторыі Беларусі, Украіны і Расіі забірала дзяцей у навучанне без згоды бацькоў і мясцовага сельскага самакіравання. Гэта была гвалтоўная, незразумелая простама насельніцтву акцыя, якая вяла да таго, што маці гэтых дзяцей «плакалі па іх, як па мерцвяках» («*Матере же чадъ сяхъ плакахуся по нихъ, еще бо не бяху ся утвердили верою, но акы по мертвеци плакахся*») [23, с. 280].

І, безумоўна, гэта не з’яўляецца метафарай летапісца. На думку тагачасных жыхароў Беларусі, іх сыны сапраўды паміралі для жыцця і ранейшага ўкладу. Асабліва, калі ўлічыць тое вялікае адrozenне (амаль прорву), якое падзяляла гэтыя дзве культуры: новую «хрысціянскую» і былую «язычніцкую». Падлетак, які трапіў у навучанне, у выніку завяршэння хрысціянскага вучылішча становіўся зусім іншым ідэалагічна. Гэта быў якасна іншы чалавек. У яго былі зусім іншыя жыццёвыя ўстаноўкі, маральныя прынцыпы,

перакананні. Ён трапляў у зусім іншую светапоглядную сістэму. Калі, напрыклад, маладога чалавека бралі на вайну, то ён пасля яе завяршэння (калі не загінуў) меў магчымасць вярнуцца і працягнуць свой род і племя, абапіраючыся на сваю культуру і маральныя традыцыі сваіх прашчураў.

Пасля навучання асновам пісьмовай хрысціянскай культуры і літаратуры малады чалавек губляў сваю родаплемянную прыналежнасць і ніколі ўжо ў яе не вяртаўся. Таму навучанне ў «школе вучэння кніжнага» было падобна фізічнай пагібелі. Самавызначэнне па веравызнанні, у дадзеным выпадку, аказвалася больш значным і моцным, чым роднасць па крыві і сваяцтва.

І ўсё ж, нягледзячы на боязь і супраціў насельніцтва, хрысціянская пісьменнасць у Полацкай дзяржаве-княстве, у Тураўска-Смаленскім рэгіёне, таксама як і ў Кіеўскім княстве, і ў Наўгародскай зямлі развівалася, дзякуючы настойлівасці кіруючых феадальна-палітычных колаў, даволі інтэнсіўна.

Вядома, напрыклад, што сын кіеўскага князя Яраслава Мудрага (1016–1054 гг. кір.) Усевалад, жывучы ў Кіеве, вывучыў пяць замежных моў. Пра гэта сказана ў вядомым «Павучанні Манамаха». Ён, відаць, ведаў грэчаскую, лацінскую, польскую, шведскую і нарвежскую мовы, якія ў названым рэгіёне былі найбольш запатрабаваныя. А сам Яраслаў Мудры, як вядома, быў выхадцам з беларускіх зямель і сынам полацкай князёўны Рагнеды. Была пісьменнай і дачка Яраслава Мудрага Ганна (каля 1025–1075 гг.), унучка Рагнеды, якая стала пазней каралевай Францыі, (жонкай французскага караля Генрыха I / 1031–1060 гг. кір.). Захаваўся нават яе аўтограф, якім яна падпісвалася, будучы ўжо французскай каралевай. Можна выказаць здагадку, што адукаванымі людзьмі таксама былі і іншыя сыны Яраслава: Ізяслаў і Святаслаў Яраславічы, аб чым сведчыць знакаміты «Изборник великого князя Святослава».

Пытанне адукаванасці (пісьменнасці) жыхароў Беларусі ў IX–XIII стст. надзвычай важнае для нашай гісторыі, бо найпрост раскрывае ўзровень культуры нашых продкаў сярод іншых народаў Еўропы. І таму нельга не звярнуць увагу на некалькі відавочных доказаў іх дастойнага статусу.

Па-першае, насельніцтва Полацкай зямлі ўдзельнічала ў саюзных з Кіевам ваенных акцыях. У дамовы з Візантыяй ад 907 г.,

падпісанай пасля чарговага ваеннага паходу і перамогі над Візантыяй, Полацк разам з гарадамі Кіеўскага княства атрымаў права на даніну з Візантыі. Называюцца лічбы: «...дань даяти на 2000 корабль, по 12 гривень на человек, а в корабли по 40 муж» [24, с. 8].

А гэта значыць, што хтосьці сярод палачан (прычым, не адзін ці два чалавекі, а цэлая дзяржаўная служба) павінен быў лічыць названую ў гістарычнай крыніцы даніну. Да таго ж патрэбна было займацца вызначэннем колькасці ўнутраных падаткаў на карысць дзяржавы. Інакш кажучы, у Полаччыне ўжо ў 907 г. мелася дастатковая колькасць людзей, якія валодалі сістэмай падлікаў і маглі правільна прымаць даніну, улічваць яе агульную колькасць і ўмець дакладна размеркаваць пасля атрымання, у адпаведнасці з рашэннем Веча альбо па загадзе вялікага полацкага князя.

Вядома таксама, што беларускія землі (Полацкае, Тураўскае, Смаленскае княствы) геапалітычна былі размешчаны на скрыжаванні міжнародных гандлёвых шляхоў. А гэта таксама стымулявала патрэбу ў валоданні прыкладной граматай (лічэннем, пісьмом, валоданнем замежнымі мовамі). Гандлёвых шляхоў, вядомых у гістарычнай навуцы, некалькі: па рацэ Заходняга Дзвіна на Поўначы; у паўднёвай частцы Беларусі – па рацэ Прыпяць і сістэме рэк Піна, Мухавец, Заходні Буг; з Поўначы на Поўдзень – шлях «з варагаў у грэкі») ды інш. Усе яны звязвалі дзясяткі народаў з розных рэгіёнаў Еўропы і Азіі. Па гандлёвых шляхах ішлі бясконцыя патокі грузаў, якія, відаць, з дапамогай мытні эканамічна кантраляваліся полацкімі, тураўскімі і смаленскімі князямі. За праход гандлёвых караблёў па тэрыторыі княстваў збіралі даніну і размяркоўвалі яе на дзяржаўныя патрэбы.

Некаторыя гісторыкі лічаць, што менавіта сродкі, атрыманыя ад мытнай дзейнасці, былі адным з найважнейшых фактараў, што паскорыў станаўленне дзяржаўнасці ў гісторыі беларускага народа.

Няўжо ў такіх абставінах, тут (на тэрыторыі Беларусі) ніхто не ўмеў лічыць і займацца з дапамогай матэматычных ведаў пытаннямі эканомікі нядаўна ўзнікшых дзяржаў? Вядома, адукаваныя людзі меліся, тым больш што ў многіх з тых краін, з якімі ажыццяўляўся гандаль, адукацыя была развіта за шмат стагоддзяў да названых падзей, яшчэ з эпохі Антычнасці.

Па-другое, вядома, што ў гісторыі Беларусі маюцца рэчавыя доказы валодання граматай прадстаўнікамі эліты Полацкага грамадства: пячатка Ізяслава (канец X ст.), дзе размешчаны надпіс «*Изяславос*», выкананы на грэцкі манер. На сённяшні дзень вядомы пячаткі полацкіх княгін, што таксама з'яўляецца паказчыкам жаночай адукаванасці, – пячатка Еўфрасінні Полацкай і яе маці Сафіі. Расійскі даследчык У. Л. Янін вылучаў гэты перыяд у полацкай дзяржаўнасці і называў яго «*Полацкі матрыярхат*». Знойдзены таксама пячаткі біскупаў Дыяніса і Міны (XII ст.). Усяго існуе пяць пячатак, яшчэ адна знойдзена прафесарам Дз. У. Дукам у 2015 годзе ў Спаса-Еўфрасінеўскай царкве, якія сведчаць аб адукацыі і адукаванасці сярод дзяржаўных і рэлігійных дзеячаў Полацкага княства [25, с. 13–18].

Матэрыяльным сведчаннем адукаванасці людзей на тэрыторыі Беларусі ў эпоху існавання першых дзяржаўных утварэнняў з'яўляюцца берасцяныя граматы, Барысавы камяні, графіці (надпісы), створаныя мясцовымі жыхарамі як на тэрыторыі Беларусі, так і ў суседніх рэгіёнах. А таксама археалагічныя знаходкі інструментаў для пісьма – «пісалаў». Доказам шырокага распаўсюджвання пісьменнасці насельніцтва былі тэксты берасцяных грамат, у якіх утрымліваліся бытавыя паведамленні (перапіска) гараджан. Там паведамлялася «*аб продажы і куплі на рынку жыта*» і інш., што сведчыць аб такім пашырэнні адукаванасці ў Беларусі IX–XIII стст., калі яна ўжо з'яўлялася звычайнай (штодзённай) справай. Прычым адукаванымі былі не толькі элітарныя колы грамадства, але і значная колькасць простых жыхароў краіны (рамеснікаў, купцоў, а можа, нават і некаторых сялян).

Па-трэцяе, шырока вядомая адукаванасць беларускіх рэлігійна-асветных дзеячаў: Кірылы Тураўскага, Аўраамія Смаленскага і Клімента Смаляціча. Аб гэтым сведчыць царкоўна-жыццёвая літаратура, што пацверджана іх творамі, некаторыя з якіх дайшлі да нашых дзён. Прычым гэта была не «*элементарная*», а «*вышэйшая*» па тагачасных мерках адукацыя, што ўключала ў сябе веданне граматыкі, рыторыкі і дыялектыкі (інакш: «трывіум»), доказам чаго з'яўляюцца іх творы, змест якіх дэманструе глыбокае веданне антычнай літаратуры.

Дзе набывалася гэта *«вышэйшая»* адукацыя той эпохі? Вядома, аб такім высокім адукацыйным узроўні царкоўна-прыходскіх школ, якія былі разлічаны выключна на элементарныя веды, казаць не прыходзіцца. Значыць, былі нейкія іншыя формы набывання адукацыі павышанага ўзроўню на беларускіх ці дзе-небудзь на кіеўска-наўгародскіх землях. Не выключана, што гэта навучанне адбывалася ў дамах-грыдніцах як адной з элітарных форм адукацыі. Альбо рэалізавалася шляхам вандровак у замежныя краіны, напрыклад, у тую ж Візантыю.

Унікальнай з’явай для той эпохі была жаночая адукаванасць. І тут беларускія землі не саступалі многім іншым краінам Еўропы і свету. Вядома, што ў Полацкім княстве існавала манастырская школа для дзяўчынак, заснаваная беларускай хрысціянскай першаасветніцай Еўфрасінняй Полацкай (каля 1104–1167 гг.). Сама Еўфрасіння, унучка полацкага князя Усяслава Брачыславіча (Чарадзея), аб якім пісаў аўтар «Слова пра паход Ігаравы», атрымала адукацыю ў Полацку. Пра яе гарачую любоў да кніжнай навукі сказана ў царкоўна-жыццёвым літаратурным творы «Аповесць пра Еўфрасінню Полацкую». Яе прыхільнасць і здольнасць да вучобы прыводзілі ў здзіўленне бацькоў, а чуткі аб гэтым разляцеліся па гарадах Русі з расповедам пра яе мудрасць і прагу да вучэння: *«...вести же разшедшейся по всем градом о мудрости ея и о блазем учениши...»* [26, с. 27].

Насуперак бацькам, якія хацелі выдаць яе замуж, Еўфрасіння пастрыглася ў манахіні, атрымала адукацыю і пачала перапісваць кнігі. Са сцен Полацкага скрыпторыя (*майстэрні па стварэнні рукапісных кніг*) выйшла шмат царкоўных кніг, якія неслі ў масы насельніцтва хрысціянскую граматы. Пазней, каля 1124 года, у мястэчку Сяльцо пад Полацкам Еўфрасіння заснавала жаночы Спаса-Еўфрасінеўскі манастыр, дзе арганізавала школу для дзяўчынак. Вядомы і першыя вучаніцы гэтай школы – яе малодшая сястра Гардзіслава (Еўдакія) і стрыечная сястра Звеніслава Барысаўна (Еўпраксія) [27, с. 32–34].

Каля 1132 года пачалося будаўніцтва мужчынскага манастыра. Пры ім ігумення таксама заснавала школу, але на гэты раз для хлопчыкаў. Заснаваныя ёю манастыры сталі цэнтрамі асветы ў Полацкім княстве. Пры іх працавалі не толькі школы-вучылішчы для дзяцей,

дзе выкладалі чытанне, пісьмо, нотную граматы, магчыма, грэчаскую мову, але былі і бібліятэкі, скрыпторыі, верагодна, іканапісная і ювелірная майстэрні.

Такім чынам, адукацыйна-выхаваўчы працэс у гісторыі Беларусі ў IX–XIII стст. характарызаваўся паступовым пераходам ад традыцыйных дахрысціянска-язычніцкіх формаў перадачы грамадскага вопыту падрастаючым пакаленням да новага спосабу выхавання дзяцей, заснаванага на хрысціянскім веравучэнні. На пачатковым этапе ўзаемаадносінам язычніцтва і хрысціянства было характэрна дваяверства і ўзаемапранікненне (сінкрэтызм). Таму некаторы час дахрысціянскія формы яшчэ захоўвалі свой уплыў, асабліва ў асяроддзі вясковага насельніцтва, і было часовае іх суіснаванне са «школамі вучэння кніжнага». Але пазней, пад націскам кіруючых колаў тагачасных дзяржаў, а таксама ў выніку надзвычай інтэнсіўнага грамадскага прагрэсу, заснаванага на кніжна-пісьмовай культуры (судова-заканадаўчая сфера, летапісанне, літаратура, пашырэнне школ і інш.), язычніцкія формы перадачы грамадскага вопыту дзецям сышлі з гістарычнай арэны і спынілі сваё існаванне. Школа паступова заняла месца асноўнай формы адукацыі.

Падводзячы вынік усяму вышэйпрыведзенаму матэрыялу пра пераход адукацыйна-выхаваўчага працэсу ад антычнасці да Сярэднявечча ў гісторыі Беларусі і Еўропы, неабходна зазначыць:

– гістарычная эвалюцыя адукацыйна-выхаваўчага працэсу як на захадзе, так і на ўсходзе еўрапейскага кантынента рухалася ў адным і тым жа накірунку – да станаўлення царкоўна-схаластычнай адукацыі і выхавання эпохі Сярэднявечча;

– адукацыйна-выхаваўчы працэс на тэрыторыі Заходняй Еўропы ажыццяўлялася шляхам прыстасавання дзеючых яшчэ з рымскіх часоў традыцыйных (антычных) навучальных устаноў да патрэб новых дзяржаўна-палітычных утварэнняў. Ішла паступовая лацінізацыя працэсу адукацыі і выхавання палітыка-эканамічнай эліты варварскіх народаў. Адначасова адбывалася трансфармацыя антычных крытэрыяў адукацыі і звужэнне сферы яе развіцця, што вяло да росту схаластычнасці зместу і змяншэння рацыянальна-навуковых крытэрыяў адукацыйна-выхаваўчага працэсу;

– што тычыць беларускіх зямель, то адрозненне было ў тым, што ўсходнееўрапейскі рэгіён (тэрыторыі Беларусі, Украіны, Расіі),

улічваючы перш за ўсё асаблівасці клімату (блізкасць да паўночных кліматычных арэалаў, больш позняе зыходжанне ледавікоў і адпаведна пачатковае засяленне тэрыторыі людзьмі, што ў значнай ступені прадвызначыла працягласць эпохі першабытнасці), на гістарычна пачатковай стадыі развіваўся са спазненнем;

– у гісторыі ўсходнееўрапейскага рэгіёну адсутнічала рабаўладальніцкая фармацыя як эканамічная аснова для росквіту культуры эпохі антычнасці, таму пераход да сярэднявковай школы адштурхоўваўся ад традыцыйных познепершабытных, абрадава-ініцыяцыйных форм навучання, такіх як *«лясныя дамы»* – агульна-абшчынная форма перадыніцыяцыйнай падрыхтоўкі падлеткаў; саслоўна прафесійныя: *«рамесніцкае навучанне»*, *«язычніцка-жрэчаскае вучнёўства»*, а таксама ваенна-феадалізаваныя формы (*«выхавальніцтва-аталыцтва»*, *«дамы-грыдніцы»* ды інш.);

– распаўсюджванне хрысціянства і афармленне царквы ў якасці грамадска-ідэалагічнай структуры як на захадзе, так і на ўсходзе еўрапейскага кантынента вяло да пашырэння «катэхізічных» школ, якія ў летапісных крыніцах беларуска-украінска-расійскага рэгіёну атрымалі назву *«школы вучэння кніжнага»*;

– разам з тым роля «катэхізічных школ» у Заходняй і Усходняй Еўропе была неаднолькавай.

Калі ва ўмовах заходнееўрапейскага рэгіёну з-за распаўсюджанасці высокаразвітай антычнай навукі і культуры пашырэнне іх колькасці вяло да звужэння рацыянальных ведаў і павелічэння царкоўна-схаластычнай дагматыкі, што само па сабе было рэгрэсіўным працэсам, пацверджаннем чаго служыць спроба «адрэджэння» антычнасці ў пачатку эпохі Рэнесансу, то ў беларуска-украінска-расійскім рэгіёне такія школы найперш адыгралі прагрэсіўную ролю распаўсюджвальніц невядомых раней навываў чытання і пісьма, а пазней і элементарных матэматычных ведаў, чаму паспрыяла хрысціянізацыя насельніцтва, што прайшла па ўсходнехрысціянскаму (візантыйска-праваслаўнаму) абраду (X ст.), і толькі потым вызначыліся засіллем дагматыкі і тармажэннем культуры, якое выразна праявілася на нашых землях у XII–XIV стст., калі царква дабілася тут пануючага становішча.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Касцюк, М. П. Увага да самых старажытных эпох / М. П. Касцюк // Вес. Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманіт. навук. – 2016. – № 4. – С. 119–120. – Рэц. на манагр.: Пілецкі, В. А. Выхаваўча-адукацыйны працэс у гісторыі Беларусі дыхрысціянскага перыяду : манаграфія / В. А. Пілецкі. – Мінск : Ковчег, 2013. – 372 с.
2. Миланский эдикт о свободе христианской веры [Электронный ресурс], 313 г. – 2022. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Velikij/milanskij-ehdikt-o-svobode-khristianskoj-very/. — Дата доступа: 14.08.2022.
3. Федосик, В. А. Христианская церковь в Римской империи в III – начале IV в. (становление христианской церкви и религиозная политика императорской власти) : автореф. дис. ... д-ра ист. наук в виде науч. доклада : 07.00.03 / В. А. Федосик ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 1992. – 46 с.
4. Буасье, Г. Падение язычества: исследование последней религиозной борьбы на Западе в четвертом веке / Г. Буасье ; пер. с фр., предисл. М. С. Корелина. – М. : К. Т. Солдатенков, 1892. – 612 с.
5. Riche P. Ecole et enseignement dans le Haut Moyen Age / P. Riche. – Paris, 1979. – 215 p.
6. Тацит, П. К. Германия / П. К. Тацит // Древние германцы : сб. док. / сост.: Б. Н. Граков, С. П. Моравский, А. И. Неусыхин; под ред. А. Д. Удальцова. – М., 1937. – С. 50–69.
7. Пілецкі, В. А. Выхаваўча-адукацыйны працэс як прадмет гістарычнага даследавання / В. А. Пілецкі // Пытанні гісторыі і метадалогіі гістарычнай навукі : зб. арт. – Мінск, 1997. – С. 29–44.
8. История крещения: как крестили в Древней Церкви [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/katehizacija/istoriyakreshheniya-kak-krestili-v-drevnej-cerkvi.shtml>. — Дата доступа: 08.12.2021.
9. Ге, Ф. История образования и воспитания / Ф. Ге ; пер. П. Д. Первова. – М. : Изд-во К. И. Тихомирова, 1912. – 657 с.
10. Оман, Ч. Темные века европейской истории. От падения Рима до эпохи Ренессанса / Ч. Оман ; пер. с англ. Л. А. Игоревского. – М. : Центрполиграф, 2020. – 447 с.
11. Ванштейн, О. Л. Культура Западной Европы в период раннего средневековья (IV–X вв.) / О. Л. Ванштейн // Ист. журн. – 1938. – № 6. – С. 76.

12. Chrisostome, J. Sur la vaine gloire et l'education des enfants. Introduction, texte, critiqu, traduction et notes par A.-M. Malingrey / J. Chrisostome // *Revue des études byzantines*. – P., 1972. – P. 356–357.
13. Академия Платона [Электронный ресурс] // Русская историческая библиотека. – 2019. – Режим доступа: <http://rushist.com/index.php/philosophical-articles/2457-akademiya-platona>. – Дата доступа: 04.11.2019.
14. Эпикур и его школа философии «Сад» [Электронный ресурс] // Развитие западного интеллектуализма (этапы зарождения идей в обществе) / В. Ю. Голяховский. – М., 2007. – Режим доступа: <https://clck.ru/32AkyV>. – Дата доступа: 27.09.2022.
15. Востоков, Б. И. Философское образование / Б. И. Востоков, И. С. Козлов // *Педагогическая энциклопедия* : в 4 т. / гл. ред.: И. А. Каилов, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4 : Сн – Я. – С. 515–520.
16. Словарь античности / сост.: Й. Ирмшер, Р. Йоне ; пер. с нем.: В. И. Горбушин [и др.] – М. : Эллис Лак : Прогресс, 1994. – 704 с.
17. Горемыкина, В. И. Возникновение и развитие первой антагонистической формации в средневековой Европе: опыт историко-теоретического исследования на материале варварских королевств Западной Европы и Древней Руси / В. И. Горемыкина. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1982. – 246 с.
18. Пропп, В. Я. Мужской дом в русской сказке / В. Я. Пропп // *Ученые записки ЛГУ. Сер. филол. наук*. – 1939. – Вып. 1, № 20. – С. 174–198.
19. Инициации // *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – изд. 3-е. – М., 1972. – Т. 10 : ива – италики. – С. 280.
20. Пілецкі, В. А. Фальклорныя сведчанні наяўнасці адной з дахрысціянскіх форм выхаваўча-адукацыйнага працэсу / В. А. Пілецкі // *Вестн. МГИРО*. – 2016. – № 4 (27). – С. 53–59.
21. Гарданов, В. К. Аталычество / В. К. Гарданов. – М. : Наука, 1973. – 121 с.
22. Ярлык, данный от Кипчакского Царя Узбека Петру Митрополиту всея России (около 1313 г.) // *Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в Государственной коллегии иностранных дел. Часть вторая, служащая дополнением к первой*. – М., 1819. – С. 7.
23. Повесть временных лет : в 2-х ч. / подг. текста, статьи и коммент. Д. С. Лихачева ; пер. Д. С. Лихачева, Б. А. Романова. ; под ред. В. П. Андриановой-Перетц. – М.-Л. : АН СССР, 1950. – Ч. 1. – 405 с.

24. Гісторыя Беларусі ў дакументах і матэрыялах / склад. В. К. Шчарбакоў, К. І. Кернажыцкі, Д. І. Даўгяла. – Мінск, 1936. – 678 с.
25. Дук, Дз. У. Пячатка Еўфрасінні Полацкай / Дз. У. Дук, І. Л. Калечыц, А. Л. Коц // Беларус. гіст. часопіс. – 2015. – № 7. – С. 13–18.
26. Кніга жыццй і хаджэнняў : пер. са старжыгнарус., старабеларус. і пол. / уклад. прадм. і камент. А. Мельнікава. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1994. – 503 с.
27. Сёстры манашкі // Жыватворны сімвал Бацькаўшчыны = Животворный символ Отчизны / аўт.-уклад. У. А. Арлоў ; пер. на рус. У. Арлоў. – Мінск, 1998. – 328 с.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 30.09.2022.

V. A. PILETSKY,
Chief Researcher of the Department of History of Science and Archival Affairs,
Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
The State Scientific Institution «The Institute of History
of the National Academy of Sciences of Belarus»,
Minsk, Belarus

THE EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS
FROM ANTIQUITY TO THE MIDDLE AGES
(IN THE HISTORY OF BELARUS AND EUROPE)

Summary

On the basis of historical sources and special literature, a historical-comparative study of the evolution of the educational-and-upbringing process on the territory of Western Europe and Belarus (including the Eastern European region) during the transition from antiquity to the Middle Ages is given.

Keywords: Middle Ages, educational-and-upbringing process, antiquity, rhetoricians, trivium, catechism, Christianity, «schools of book teaching», paganism, seven liberal arts, scholasticism, «catechism school», catechumens.

УДК 159.9+61+33

Е. В. СВЕРЕДЮК,

магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В НАУКАХ О ЧЕЛОВЕКЕ

В статье представлен анализ научных взглядов на понимание качества жизни как системного феномена в пространстве междисциплинарных исследований. В психологии уровень качества жизни определяется не столько улучшением объективных показателей жизни, сколько поддержанием и расширением охвата, глубины и интенсивности благополучия человека. Психологическая модель качества жизни обладает большим исследовательским потенциалом, но нуждается в дальнейшей проработке.

Ключевые слова: качество жизни, науки о человеке, медицинская, социально-экономическая и психологическая модели.

Международные организации и органы государственной власти разных стран в середине XX в. сформировали инициативу исследования качества жизни как отдельных граждан, так и общества в целом. Этот социальный запрос, связанный с научными революциями (переходом от концепции экономического качества к социальному, от биомедицинской к биопсихосоциальной модели здоровья, от психологии нездоровья к психологии здоровья), обнаружил неоднозначность подходов к содержанию понятия качества жизни и недостаток научного обоснования критериев его оценки. Возникшие противоречия стали толчком для развития мощного интеллектуального движения (экономика и социология счастья, социология и психология здоровья, позитивная психология), связанного с попытками изучения качества жизни научными методами.

Качество жизни (англ. Quality of Life, сокр. QoL) является предметом исследования в разных областях знания: философии, социологии, экономике, медицине, психологии и других науках о человеке. Оно предполагает взаимосвязь трех компонентов: человека как биологического и духовного существа, его жизнедеятельности

и условий, в которых она протекает. На основе анализа и обобщения существующих в различных отраслях научного знания подходов к определению качества жизни, О. А. Ковынева и Б. И. Герасимов предлагают его синтетическое определение: «это междисциплинарная категория, характеризующая эффективность всех сторон жизнедеятельности человека, уровень удовлетворения материальных, духовных и социальных потребностей, уровень интеллектуального, культурного и физического развития, а также степень обеспечения комплексной безопасности жизни с учетом субъективной оценки индивида различных сторон жизни» [1, с. 42].

В науках о человеке существует более 100 определений понятия качества жизни и около 1200 различных инструментов для его оценки. По данным Google Академии число публикаций в интернете, посвященных феномену, превысило 5,5 млн, и эта тенденция растет с каждым годом. А. И. Суббето, определяя качество жизни как «систему единства духовных, материальных, социокультурных, экологических и демографических компонентов жизни» [2, с. 20], обращает внимание ученых на многоаспектность условий человеческого существования. Разнообразие точек зрения на содержание и структуру феномена свидетельствует о сложности проблемы и как следствие, слабой разработанности методологических и теоретических положений концепции качества жизни.

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, качество – это, с одной стороны, «совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность», а с другой – «то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-нибудь» [3, с. 265]. А. А. Лебедева справедливо обращает внимание на методологическую неясность исследования качества жизни: необходимо изучать отдельные ее характеристики (признаки, свойства, особенности) либо «характер ее протекания» (достоинство, эффективность, успешность). Как следствие, трактовка качества жизни характеризуется либо узостью и односторонностью, базируясь исключительно на отдельных показателях жизнеобеспечения, например на уровне материального благосостояния, либо чрезмерной обширностью и многомерностью, отражая все процессы жизнедеятельности человека и общества. Вопросы анализа содержания феномена

качества жизни, разработки объективных и субъективных критериев его оценки, построения теоретических и эмпирических моделей качества жизни остаются дискуссионными в научном сообществе, поэтому назрела необходимость в систематизации имеющихся методологических подходов и теоретических концепций к его изучению.

Целью исследования явилось определение в науках о человеке (социологии, экономике, медицине, психологии) методологических моделей, системообразующим фактором которых является качество жизни [4; 5]. На уровне конкретной методологии научные исследования феномена, как правило, связаны со следующими контекстами: социально-экономическими индикаторами, здоровьем и психологическими показателями.

Социально-экономическая модель качества жизни

Проблема качества жизни как предмет научных исследований стала актуальной в середине XX в. в связи с необходимостью перехода от исчерпавшей себя индустриальной модели развития экономики к постиндустриальной, от общества потребления к обществу качества жизни, а также с возросшим интересом к гуманитарному содержанию экономического прогресса. Российские специалисты Е. Е. Задесенец и Г. М. Зараковский отмечают, что «в мировой цивилизации начался новый этап развития – продвижение человечества к «эпохе качества». Смысл его заключается в том, что качество во всех его аспектах – экономическом, социальном, политическом, технологическом – рассматривается как необходимое условие обеспечения устойчивого развития цивилизации <...>, совершенствования самого человека» [6, с. 7]. Необходимость смены доминанты жизненных ценностей населения с материального благополучия на духовное развитие, укрепление здоровья, улучшение социокультурных, экологических и иных условий жизни, формирование партнерских отношений между разными слоями общества обусловили возникновение и развитие социально-экономической концепции качества жизни.

Родоначальником понятия «качество жизни» в экономике принято считать Дж. Гэлбрейта, который в книге «Общество изобилия» (1958 г.) пишет, что жизнь ставит общество перед необходимостью выбора: либо количество (повышение уровня зарплаты, рост производства товаров), либо качество (уровень образования, здравоохра-

нения, культуры, экологии и т. д.). По свидетельству американского социолога С. Маккола, термин «качество жизни» в политике был впервые употреблен в 1964 г. президентом США Л. Джонсоном, который заявил, что цели американского общества «не могут быть измерены размером наших банковских депозитов, они могут быть измерены качеством жизни наших людей» [7, с. 229].

Первоначально понятие качества жизни в социально-экономических теориях ассоциировалось с понятием благосостояния, так английский экономист А. Пигу в работе «Экономическая теория благосостояния» определял последнее как совокупность материальных благ и услуг, выражающих степень удовлетворенности желаний человека. Вплоть до 60-х гг. XX в. жизнедеятельность индивидов, социальных групп и общества рассматривалась сквозь призму понятий уровень и стандарт жизни, а до 90-х гг. базовым индикатором являлся «Валовый внутренний продукт» (ВВП). В 1972 г. четвертый король Бутана (небольшое государство в Гималаях) предложил заменить ВВП показателем «Валового национального счастья» (ВНС), который предполагает измерение качества жизни в балансе между материальным и духовным.

Американский экономист У. Ростоу отмечал, что ведущая роль в «обществе потребления» принадлежит экономической сфере, тогда как «общество качества жизни» характеризуется показателями в области образования, здравоохранения, экологии, организации труда, отдыха. Одна из характерных черт теории Э. Тоффлера – выдвигание социально-психологических критериев для определения содержания качества жизни. Американский социолог связывал качество жизни с переходом общества от этапа удовлетворения материальных потребностей к удовлетворению духовных. Он также отмечал, что при потреблении товаров и услуг люди делают акцент не на функциональном назначении, а «на психологическом характере удовлетворения ими», тем самым обуславливая переход от «экономики “количественной” к экономике “психологической”» [8, с. 95].

Согласно определению Организации Объединенных Наций (англ. United Nations, сокр. UN, ООН), **качество жизни** – это «показатель оценки и сравнения социального и экономического положения населения стран» [9, с. 7]. Оно отражает уровень благосостояния (благополучия) отдельного индивида или населения страны,

измеряемое не столько экономическими показателями дохода и производства, сколько социальными показателями.

Основным индикатором качества жизни в социально-экономической модели является образ жизни, включающий уровень, качество, уклад и стиль жизни. **Образ жизни** – это сознательно совершаемые человеком действия, составляющие привычный уклад его повседневного поведения. **Уровень жизни** как экономическая категория характеризует размер и структуру материальных и духовных потребностей людей (количественная сторона условий жизни). Показателями уровня жизни могут выступать, например, размер ВВП, размер реальных доходов населения, обеспеченность жильем, доступность образования, доступность медицинской помощи и т. д. **Качество жизни** как социологическая категория характеризует качество материальных и духовных потребностей людей (качественная сторона условий жизни). В качестве примеров показателей качества жизни приведем уровень комфорта, удовлетворенность работой, качество жилищных условий, качество образования, качество медицинского обслуживания и т. д. **Уклад жизни** как социально-экономическая категория характеризует порядок общественной жизни, быта, культуры, в рамках которой происходит жизнедеятельность людей. Показателями уклада жизни являются семейные, культурные и национальные традиции. **Стиль жизни** как социально-психологическая категория – это относительно устойчивый стереотип поведения, привычек, межличностных отношений индивида, формирующийся в процессе его социализации. Показателями стиля жизни выступают ценностные ориентации, отношения с окружающими, привычки, мотивация и др.

Современные исследователи рассматривают качество жизни как интегральную характеристику духовного, материального, физического, эмоционального, социального, экологического, демографического и других видов благополучия. Все существующие социально-экономические концепции качества жизни можно разделить на три основных направления: первое рассматривает качество жизни как объективную характеристику, определяющую материальные условия и средства жизнеобеспечения человека (например, соотношение доходов и расходов, комфорт жилища, состояние окружающей среды, уровень образования и др.). Второе – как

субъективную характеристику, представляющую собой оценочное отношение человека к жизненным условиям, различным материальным и духовным благам (в качестве примера приведем удовлетворенность семейной жизнью, полнота реализации человеком своего внутреннего потенциала и т. п.). Третье – как сочетание объективных и субъективных характеристик, охватывающих все множество сторон, условий и отношений в системе «человек – жизнь – условия жизнедеятельности».

Первая международная система показателей качества жизни населения была разработана рабочей группой ООН в 1960 г. Последний вариант этой системы, опубликованный в 1978 г., включал 12 основных групп показателей: демографические характеристики населения; санитарно-гигиенические условия жизни; потребление продуктов питания; жилищные условия и обеспеченность потребительскими благами; образование и культура; занятость и условия труда; доходы и расходы населения; стоимость жизни и потребительские цены; транспортные средства; организация отдыха, физкультура и спорт; социальное обеспечение; свобода человека.

Для сравнения уровня качества жизни населения в разных странах и составления мировых рейтингов используются индексные методы измерения. Их условно можно разделить на три группы: учитывающие благосостояние страны (индекс человеческого развития, индекс развития человеческого потенциала), учитывающие самоощущение населения (всемирный индекс счастья или индекс благополучия жизни) и базирующиеся как на субъективных, так и на объективных показателях (валовое национальное счастье, индекс лучшей жизни и международный индекс счастья).

Качество жизни, как правило, оценивается по показателям благосостояния, здравоохранения, образования, демографии, экономических условий, экологической обстановки, занятости и безопасности. Особая роль наряду с экономическими и социальными параметрами жизни отводится субъективному восприятию личностью условий существования, где именно субъект определяет степень удовлетворенности как различными аспектами жизнедеятельности, так и жизнью в целом. Социально-экономические исследования основаны на генерировании объективных и субъективных показателей качества жизни с целью организации их в единую концепцию.

Медицинская модель качества жизни

С возникновением биопсихосоциальной модели здоровья, которая пришла на смену биомедицинской, произошло расширение ориентиров научного сообщества – от биомедицинских аспектов здоровья к социально-гуманитарным параметрам, что обусловило развитие новой парадигмы клинической науки и практики – теории качества жизни. Родоначальником истории науки о качестве жизни является профессор Д. А. Карновски, который в 1949 г., наблюдая за состоянием неоперабельных онкологических больных, обосновал необходимость изучения не только медицинских показателей, но и психосоциальных аспектов болезни. В качестве инструмента оценки функционального статуса пациента им была предложена Шкала определения статуса здоровья. Впервые термин «качество жизни» был использован в 1966 г. Д. Р. Элкинтоном, который рассматривал его как «гармонию внутри человека и между человеком и миром, гармонию, к которой стремятся пациенты, врачи и общество в целом» [10, с. 711]. Официально термин был признан в медицине в 1977 г., когда его впервые включили в качестве рубрики в Обобщенный медицинский индекс (англ. Cumulated Index Medicus, сокр. CIM).

Новым витком в развитии теории качества жизни стала предложенная в 1977 г. Дж. Энгелем биопсихосоциальная модель здоровья. Получил распространение в медицине термин «оценки, данные пациентом» (англ. patient-reported outcomes) – любая информация, полученная от пациента и представленная в стандартизированном виде, например оценка больным качества собственной жизни, субъективное восприятие симптомов болезни и т. д. В 1982 г. Р. Каплан и Дж. Буш предложили термин «качество жизни, связанное со здоровьем» (англ. health-related quality of life, сокр. HRQoL), тем самым разграничив предметное поле исследования качества жизни в медицине от общей социально-экономической концепции.

Наиболее точно концептуальные основания теории качества жизни как ключевого фактора взаимодействия врача и пациента отражены в принципе «Лечить не болезнь, а больного» [11, с. 343], провозглашенном знаменитым врачом древности Гиппократом и научно обоснованном профессорами М. Я. Мудровым и С. П. Боткиным. Из этого принципа вытекает вполне логичный постулат: «Не существует неизлечимых болезней, существуют неизле-

чимые больные». Смещение акцента с лечения болезни на обеспечение качества жизни больного связано с признанием актуальных и потенциальных возможностей, целостности и гармонии его души и тела. В этой связи правомерно утверждение английского философа Ф. Бэкона, что основной задачей медицины должно стать достижение гармоничного состояния человеческого организма, которое обеспечивало бы ему полноценную жизнь: «<...> обязанность врача состоит целиком в том, чтобы уметь так настроить лиру человеческого тела и так играть на ней, чтобы она ни в коем случае не издавала негармоничных и неприятных для слуха созвучий» [12, с. 260].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (англ. World Health Organization, сокр. WHO, ВОЗ), **качество жизни** – это «восприятие индивидуумом его положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых индивидуум живет, и в связи с целями, ожиданиями, стандартами и интересами этого индивидуума» [13, с. 26]. Другими словами, это степень комфортности человека, которую последний оценивает в двух жизненных пространствах (внутри себя и внутри общества), в различных аспектах функционирования (физическом, психологическом, социальном и др.) и сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, досуговой и т. д.).

Основным показателем качества жизни в медицинской модели является **здоровье** как «состояние полного физического, социального и душевного благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [13, с. 1]. Здоровье – это не столько психическое состояние, сколько ресурс, позволяющий людям жить индивидуально неповторимой и продуктивной жизнью. С этим определением согласуется предметное поле качества жизни, отмеченное в документах ВОЗ, – «потребности отдельных людей или групп людей удовлетворяются, а необходимые для достижения благополучия и самореализации возможности предоставляются» [13, с. 27].

Эксперты ВОЗ в конце XX в. определили ориентировочное соотношение различных факторов в обеспечении здоровья: на долю образа жизни (рациональная организация жизнедеятельности, психологический комфорт, адекватная двигательная активность, полноценное и рациональное питание, отсутствие вредных привычек)

приходится около 50 %, на факторы окружающей среды (хорошие бытовые и производственные условия, благоприятные климатические и природные условия, экологическая безопасность) – 20 %, на генетические факторы (здоровая наследственность, отсутствие факторов возникновения заболеваний) – 20 % и на медицинское обеспечение (эффективные профилактические мероприятия, своевременная и полноценная медицинская помощь) – 10 %. Предложенное соотношение является условным, поскольку уровень здравоохранения в экономически развитых и отсталых странах существенно различается, природно-климатические условия на земном шаре характеризуются разнообразием, кроме того, величина влияния отдельных факторов на показатели здоровья зависит от возраста, пола и индивидуально-типологических особенностей человека. Однако однозначным остается значительный вклад в обеспечение здоровья фактора «образ жизни», а его выбирает и определяет сам человек.

Современные исследователи рассматривают качество жизни как интегральную характеристику физического, социального, психологического, духовного функционирования, основанную на субъективном восприятии. Оно отражает динамику состояния пациента, обусловленную рядом эндогенных и экзогенных факторов. При этом субъективными критериями оценки качества жизни выступают такие показатели, как характер восприятия болезни, ожидаемая продолжительность здоровой жизни, удовлетворенность актуальным состоянием, а объективными – уровень физических ограничений, степень выраженности симптоматики, тяжесть течения заболевания и т. д.

ВОЗ выработала основополагающие **критерии качества жизни, связанного со здоровьем**, признанные в международном медицинском сообществе, среди них: физические (боль, дискомфорт, сила, энергия, усталость, сон, отдых); психологические (образ тела, внешность, самооценка, мышление, память, внимание, эмоции, чувства); уровень независимости (работоспособность, физическая активность, зависимость от лечения и лекарств); общественная жизнь (взаимоотношения, социальная поддержка, общественная ценность субъекта, сексуальная активность); окружающая среда (быт, финансовые ресурсы, медицинская и социальная помощь, физическая, свобода, социальная и экологическая безопасность,

возможность обучения, доступность информации), духовность (религия, личные убеждения). Эти критерии отражены в Международном опроснике качества жизни.

Первые инструменты оценки качества жизни – психометрические шкалы – были созданы в психиатрии в середине XX в. на основе методов наблюдения и клинической беседы. С целью исследования качества жизни в медицине используются стандартизированные опросники, отвечающие психометрическим требованиям, прошедшие процедуру культурной и языковой адаптации и апробированные в клинических исследованиях. В США и Европе функционируют научно-исследовательские организации, целью которых являются разработка, лингвистическая валидация и стандартизация современных опросников, наиболее авторитетные из них – Международный исследовательский институт (англ. MAPIR e search Institute) и Международное сообщество исследования качества жизни (англ. International Society of Quality of Life Research, сокр. ISOQOL). Одна из самых масштабных баз данных оценки качества жизни – PROQOLID™ – предлагает более 600 описаний диагностических инструментов.

Инструменты, с помощью которых изучается качество жизни, делятся на две большие группы – неспециальные (общие) и специальные (профильные). Общие опросники разработаны для оценки качества жизни в целом, без учета определенной патологии, поэтому могут использоваться в популяционных исследованиях с целью выработки нормативов, выявления динамики феномена в группах риска и оценки эффективности программ здравоохранения. Специальные опросники разработаны для большинства областей медицины – онкологии, кардиологии, неврологии, пульмонологии и др., а также для изучения качества жизни больных с конкретной нозологической формой – раком молочной железы, язвенной болезнью желудка, бронхиальной астмой, ревматоидным артритом – чувствительные к изменениям показателей на фоне проводимого лечения.

Таким образом, в медицинских исследованиях качество жизни изучается в контексте здоровья, которое определяется на основе оценки объективной выраженности клинических проявлений заболевания, тяжести его протекания и субъективных ощущений пациента.

Психологическая модель качества жизни

В противовес экономическим показателям оценки качества жизни, которые так или иначе сводятся к «количеству» жизни, а не к ее «качеству», бихевиористским, психоаналитическим и позитивистским взглядам на личность, в которых главное значение придавалось низшим влечениям, недостаткам и простейшим механизмам поведения, в психологии здоровья, гуманистической, а позднее и в позитивной психологии получила развитие проблематика, связанная с изучением внутренних ресурсов как условий здорового, позитивного функционирования личности, с поиском нематериальных аспектов качества жизни – счастья, удовлетворенности жизнью, личностного потенциала, субъективного благополучия в тех или иных объективных условиях. Родоначальником теории качества жизни в социальной психологии считается американский психолог Э. Л. Торндайк, который в 1943 г. составил список факторов удовлетворенности жизнью: удовлетворение физических, социальных, личных потребностей, потребностей в физической и психической активности – и назвал их условиями хорошей жизни. Важную роль в развитии концептуальных положений теории сыграли классические работы: «Структура психологического благополучия» Н. Брэдберна, которая описывается как преобладание позитивного аффекта над негативным, выраженное в ощущении удовлетворенности жизнью, «Социальные показатели благополучия» Ф. Эндрюса, С. Уити, предложившие концепцию «бинарного», объективного и субъективного качества жизни, и «Качество американской жизни» А. Кэмпбелла, Ф. Конверса, В. Роджерса, обосновавшие триединство удовлетворенности материальным положением – межличностными отношениями – уровнем самооценки.

В XXI веке оформилось новое научное направление – позитивная психология, провозгласившая своей задачей изучение путей и возможностей достижения человеком осмысленной, достойной и счастливой жизни. Это область научного и прикладного исследования психологических условий и механизмов благополучия, позитивного функционирования и развития человека, в том числе положительных эмоций, положительных черт характера и позитивных социальных институтов. Наибольшей популярностью среди исследователей пользуется многомерная модель психологического

благополучия К. Рифф, включающая следующие компоненты позитивного функционирования: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономию, управление окружающей средой, наличие целей в жизни и личностный рост. В науке получил распространение термин «субъективное качество жизни», который был введен в 2006 г. научными сотрудниками Института психологии Российской академии наук (сокр. ИП РАН) Т. Н. Савченко и Г. М. Головиной.

Согласно определению ИП РАН, **субъективное качество жизни** – это «совокупность ценностно-смысловых ориентаций и степень удовлетворенности ими субъекта в различных сферах жизнедеятельности человека» [14, с. 171]. Этот интегральный показатель отражает степень направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования и развития, субъективно выражается в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

Показателями качества жизни в психологической модели выступают психологическое здоровье и благополучие, психологический и личностный потенциал. **Психологическое здоровье** – «динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих, с одной стороны, гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом, а с другой – возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности» [15, с. 55–56]. **Психологическое благополучие** – «системное личностное качество, обретаемое в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляемое в переживании содержательной наполненности и ценности жизни <...>, являющееся условием реализации потенциальных возможностей и способностей» [16, с. 8]. Существование различий между тем, кем человек является, кем он может и хочет быть, выдвигает необходимость выделения актуального, ближайшего и идеального субъективного благополучия. **Личностный потенциал** – «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять

стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [17, с. 6].

Наиболее обсуждаемым в научных кругах стал вопрос об устойчивости благополучия и его зависимости от внутренних (личностных) и внешних (условий жизни) факторов. Результаты ряда исследований подтверждают вывод о том, что «жизненные обстоятельства вносят лишь небольшой вклад в дисперсию счастья по сравнению с вкладом самой личности» [18, с. 685]. С. Любомирски рассматривает субъективное благополучие как устойчивую переменную, относительно независимую от объективных условий жизни: внешние условия объясняют лишь 10 % дисперсии счастья, в то время как личные усилия и целенаправленные действия – 40 %, а базовый уровень счастья, заложенный генетически, – 50 %. Потенциал счастья заложен именно в тех 40 %, которые полностью зависят от человека, от его решений и образа мыслей, от способности замечать внешние возможности и использовать свои внутренние ресурсы. Эта закономерность была названа **парадоксом субъективного благополучия**.

Для определения психологических условий качества жизни используются опросные методы оценки качества жизни. Их условно можно разделить на две группы: учитывающие субъективные показатели благополучия, такие как удовлетворенность жизнью и позитивные эмоции (шкалы аффективного баланса, субъективного счастья, удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия) и базирующиеся на объективных показателях, таких как положительное самоотношение, положительные отношения с окружающими, личностный рост и др. (Оксфордский опросник счастья, шкала психологического благополучия.)

В современной психологической науке происходит смещение акцента на субъективные параметры жизни человека, а также обосновывается необходимость изучения психологических условий реализации личностного потенциала. Центральной идеей модели является увеличение роли личности в определении направленности и качества собственной жизни. При таком подходе медиатором взаимоотношений между внешними возможностями и внутренними ресурсами выступают личностные особенности и смысловые факторы.

Сравнительная характеристика методологических моделей изучения качества жизни (авторская разработка)

<i>Основания для сравнения</i>	<i>Социально-экономическая модель</i>	<i>Медицинская модель</i>	<i>Психологическая модель</i>
Системообразующий фактор (методологический контекст)	Качество жизни, в основе которого – социально-экономические индикаторы	Качество жизни, связанное со здоровьем	Качество жизни, измеряемое психологическими показателями
Теоретические основания	Социально-экономические теории	Медицинские теории	Психологические теории
Категориальный аппарат	Образ жизни, включающий уровень, качество, уклад и стиль жизни	Физическое, психическое, социальное здоровье (благополучие)	Субъективное качество жизни, психологическое здоровье, субъективное благополучие, личностный потенциал
Международное определение	Качество жизни – это показатель оценки и сравнения социального и экономического положения населения стран (ООН)	Качество жизни – это восприятие индивидуумом его положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых индивидуум живет, и в связи с целями, ожиданиями, стандартами и интересами этого индивидуума (ВОЗ)	Субъективное качество жизни – это совокупность ценностно-смысловых ориентаций и степень удовлетворенности ими субъекта в различных сферах жизнедеятельности человека (ФГБОУ ИП РАН)
Международные индикаторы	Международная система показателей качества жизни населения (ООН): <ul style="list-style-type: none"> ➢ демографические характеристики населения; ➢ санитарно-гигиенические условия жизни; ➢ потребление продуктов питания; 	Критерии качества жизни (ВОЗ): <ul style="list-style-type: none"> ➢ физические (сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон, отдых); ➢ психологические (образ тела, внешность, самооценка, память, мышление, внимание, эмоции, чувства); 	Общероссийская номенклатура показателей качества жизни (ВНШПГЭ): социально-личностное благополучие: <ul style="list-style-type: none"> ➢ социальный потенциал; ➢ социальные самочувствие; ➢ самореализация в разных сферах жизнедеятельности

Окончание табл.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ жилищные условия и обеспеченность потребительскими благами; ➤ образование и культура; ➤ занятость и условия труда; ➤ доходы и расходы населения; ➤ стоимость жизни и потребительские цены; ➤ транспортные средства; ➤ организация отдыха, физкультура и спорт; ➤ социальное обеспечение; ➤ свобода человека 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ уровень независимости (работоспособность, физическая активность, зависимость от лечения и лекарств); ➤ общественная жизнь (взаимоотношения, социальная поддержка, ценность субъекта, сексуальная активность); ➤ окружающая среда (быт, медицинская и социальная помощь, финансовые ресурсы, доступность информации, возможность обучения, свобода, безопасность); ➤ духовность (религия, личные убеждения) 	<p>Шкалы счастья, аффективного баланса, субъективного, психологического благополучия, удовлетворенности жизнью и др.</p> <p>Классификатор сильных сторон и достоинств личности, Гэллаповский определитель сильных сторон</p>
Диагностические методики	<p>Индекс человеческого развития, валовое национальное счастье, международный индекс счастья, индекс лучшей жизни и др.</p>	<p>Опросники общего здоровья, оценки качества жизни, профили здоровья, влияния болезни, шкала депрессии и др.</p>	<p>Шкалы счастья, аффективного баланса, субъективного, психологического благополучия, удовлетворенности жизнью и др.</p>
Диагностические руководства	<p>–</p>	<p>Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, международная статистическая классификация болезней</p>	<p>Классификатор сильных сторон и достоинств личности, Гэллаповский определитель сильных сторон</p>

Предлагаемая нами систематизация накопленных научных данных об исследовании качества жизни не является исчерпывающей, но представляет собой попытку очертить круг проблем, наиболее актуальных для изучения феномена в науках о человеке в целом и в психологической науке в частности.

Лонгитюдинальные исследования показывают, что взаимосвязи между различными критериями качества жизни зачастую имеют нелинейный характер, поэтому ученым не всегда удается проследить и объяснить психологические закономерности феномена и причинно-следственные связи, именно поэтому параметры качества жизни могут регистрироваться на одном этапе эмпирического исследования и качественно изменяться на следующем. В научных исследованиях трудно учесть все многообразие факторов как объективных, так и субъективных, влияющих на уровень качества жизни. Тем самым предполагая и учитывая влияние одних, мы не можем до конца исключить воздействие других на уровень качества жизни человека.

Сложность исследуемого объекта и множественность факторов его детерминации обуславливает необходимость реализации интегральной теории и комплексной оценки качества жизни, которые возможны в рамках междисциплинарного, системного подхода. В качестве перспектив дальнейшего исследования может выступить изучение содержания и структуры психологического здоровья специалистов помогающих профессий как ключевого индикатора качества жизни в психологической науке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковынева, О. А. Управление качеством жизни населения : монография / О. А. Ковынева, Б. И. Герасимов ; под науч. ред. д-ра экон. наук, проф. Б. И. Герасимова. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 88 с.
2. Суббето, А. И. Теория качества жизни : монография / А. И. Суббето ; под науч. ред. д-ра экон. наук, проф. А. А. Горбунова. – СПб. : Астерион, 2017. – 280 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская

- АН; Российский фонд культуры. – 3-е изд., стереотипное. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
4. Свередюк, Е. В. Методы оценки уровня счастья: международный опыт исследования благополучия и качества жизни / Е. В. Свередюк // 36. навук. прац Акад. паслядыплом. адукацыі. Вып. 19 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2021. – 554 с.
 5. Свередюк, Е. В. Системный взгляд на проблему изучения качества жизни / Е. В. Свередюк, Л. В. Маришук // Психология XXI века. – 2022. – Психология в непредсказуемом мире: условия и возможности. Сборник тезисов участников Междунар. научн. конф. молодых ученых 11–13 мая 2022 г. / под ред. А. В. Шаболтас. – СПб. : Скифия-принт, 2022. – С. 85–86.
 6. Качество жизни : краткий словарь / ГУ ВНИИТЭ ; Т. А. Бурова [и др.]. – М. : Смысл, 2009. – 167 с.
 7. McCall, S. Quality of life / S. McCall // Social Indicators Research. – 1975. – Vol. 2. – № 2. – P. 229–248.
 8. Современные концепции уровня, качества и образа жизни : Сб. статей / АН СССР, Ин-т социол. исслед., Сов. социол. ассоц. ; отв. ред. И. В. Бестужев-Лада, Н. М. Блинов. – М. : Ин-т социол. исслед., 1978. – 199 с.
 9. Ушаков, И. Б. Качество жизни и здоровье человека / И. Б. Ушаков. – М. : Истоки, 2005. – 130 с.
 10. Elkington, J. R. Medicine and quality of life / J. R. Elkington // Annals of the Internal Medicine. – 1966. – Vol. 64. – № 3. – P. 711–714.
 11. Журавлев, Д. А. Лечить болезнь или больного? / Д. А. Журавлев, Л. А. Сорокина // Артериальная гипертензия. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 343–345.
 12. Бэкон, Ф. Сочинения в 2-х томах / Ф. Бэкон. – М. : Мысль, 1971. – Т. 1. – 590 с.
 13. Глоссарий терминов по вопросам укрепления здоровья. – Женева : Всемирная организация здравоохранения, 1998. – 35 с.
 14. Головина, Г. М. Особенности измерения субъективного качества жизни в разных диагностических подходах / Г. М. Головина, Т. Н. Савченко // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. – № 3. – С. 169–179.
 15. Практическая психология образования. Учебное пособие / Под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.

16. Воронина, А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / А. В. Воронина. – Томск, 2002. – 24 с.
17. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 679 с.
18. Kahneman, D. Choices, values and frames / D. Kahneman, A. Tversky. – New York : Russell sage Foundation ; Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2000. – 840 p.

Материал поступил в редколлегию 17.10.2022.

E. V. SVREDYUK,
Master of Psychological Sciences, Postgraduate
Student of the Department of Psychology
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

METHODOLOGICAL MODELS FOR STUDYING THE QUALITY OF LIFE IN THE HUMAN SCIENCES

Summary

The article presents the analysis of scientific views on the understanding of the quality of life as a systemic phenomenon in the space of interdisciplinary research. In psychology, the level of quality of life is determined not so much by improving objective indicators of life, as by maintaining and expanding the scope, depth and intensity of human well-being. The psychological model of quality of life has great research potential, but needs further elaboration.

Keywords: quality of life, human sciences, medical, socio-economic and psychological models.

УДК 37.01

И. Л. СЕРКО,

соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования»,

г. Минск, Беларусь

ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье подчеркивается значимость научно-методического обеспечения инновационной деятельности в учреждениях образования. Рассматриваются компоненты информационной системы сопровождения инновационной деятельности и обосновывается, что ее внедрение будет способствовать повышению результативности педагогических инноваций.

Ключевые слова: инновационная деятельность, научно-методическое обеспечение, информационное сопровождение.

Инновационная деятельность в учреждении образования – это деятельность по совершенствованию и обновлению практики на основе достижений современной науки путем внедрения результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в образовательный процесс [2]. Внедрение новшества представляет собой целенаправленный, планомерно организуемый и управляемый процесс, обеспечивающий организацию деятельности педагогических работников на основе научных закономерностей, выводов и рекомендаций. По мнению А. П. Монастырного, внедрение инноваций предполагает не только принятие новых целей и ценностей субъектами образовательного процесса, но и формирование и развитие их операционально-деятельностной готовности для осуществления инновационного процесса [6]. Все это актуализирует значимость научно-методического обеспечения инновационной деятельности учреждений образования, которое осуществляют Государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования» (далее – Академия) совместно с областными (Минским городским) институтами развития образования и консультантами.

В настоящее время создана целостная система обеспечения инновационной деятельности, которая характеризуется целенаправленностью, планомерностью, обеспечивающая тесное взаимодействие всех субъектов. Это позволяет формировать инновационную компетентность участников инновационной деятельности, так как эффективность и результативность инноваций, ход их реализации напрямую зависят от научно-методического сопровождения. Научно-методическое обеспечение инновационной деятельности осуществляется в целях создания пространства образовательных инноваций, организации информационного сопровождения деятельности учреждений образования, повышения качества образования и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования. Научная поддержка обеспечивается посредством сотрудничества с научными консультантами инновационных проектов, имеющими, как правило, научные степени и (или) звания.

Одно из важных стратегических направлений государственной политики в области образования – инновационная деятельность, что отражено в нормативном правовом акте «О комплексе мероприятий по развитию национальной инновационной системы на 2021–2025 годы» [7]. Государственный заказ, запросы субъектов инновационной деятельности – все это стало предпосылками для разработки мероприятий по повышению эффективности научно- и организационно-методического обеспечения инновационной деятельности в академии [3]. При этом в условиях информатизации и цифровизации встает вопрос о повышении качества как инновационных процессов, так и результатов, так как инновационная деятельность – это стратегический ресурс развития системы образования.

Создание в Академии информационной системы сопровождения инновационной деятельности (ИССИД) обеспечит повышение эффективности и практикоориентированности в области инноваций. В качестве средства реализации информационного сопровождения инновационной деятельности целесообразно использовать современные информационно-коммуникационные технологии и сервисы. Одним из них является Moodle, которая имеет удобный и интуитивно понятный интерфейс [4, 10].

Цель ИССИД – обеспечить сопровождение образовательных инноваций с использованием онлайн-платформы для информационно-, научно- и организационно-методического обеспечения инновационной деятельности.

Основными задачами ИССИД являются:

структурировать сведения о деятельности учреждений образования, реализующих инновационные проекты, на основе единых принципов предоставления данных;

обеспечить доступность и открытость материалов инновационной деятельности учреждений образования;

создать комфортную среду для профессиональной педагогической коммуникации участников инновационной деятельности;

унифицировать форматы и обеспечить регулярность предоставления справок об инновационной деятельности;

обеспечить качество реализации инновационных проектов на основе системного научно-методического и организационного обеспечения.

Потенциальными пользователями системы и ее информационных ресурсов являются педагогические работники, руководители и специалисты, которые работают в системе общего среднего образования, дошкольного образования, специального образования и дополнительного образования взрослых. Система предоставлена в публичный доступ в 2021 году через сайт Академии в рубрике «Координация инновационной деятельности», по ссылке <http://inov.academy.edu.by/>.

В ИССИД включены следующие категории зарегистрированных пользователей – субъекты инновационной деятельности:

администратор (уполномоченный сотрудник центра развивающих педагогических технологий Академии);

консультанты (лица, являющиеся консультантами инновационных проектов);

участники инновационных проектов (руководители учреждений образования и педагогические работники учреждений образования, непосредственно осуществляющие программу реализации инновационного проекта в сфере образования);

эксперты (специалисты, курирующие инновационную деятельность в государственных организациях, осуществляющих научно-

методическое обеспечение образования на областном уровне (г. Минска), и в государственной организации, осуществляющей научно-методическое обеспечение образования на республиканском уровне).

Главная страница информационной системы «Инновационные проекты в системе образования» отражает перечень реализуемых инновационных проектов с 2021 и 2022 года в соответствии с приказом министра образования Республики Беларусь «Об экспериментальной и инновационной деятельности в учебном году». Каждый инновационный проект представлен в виде отдельного модуля. Всего в информационной системе зарегистрировано 32 инновационных проекта, которые реализуют 53 консультанта и 695 педагогических коллективов учреждений образования. Каждому инновационному проекту (теме) для удобства классификации присвоен числовой код. В описании проекта прописаны фамилия, имя, отчество консультантов.

Доступ ко всем материалам имеют администратор и эксперты. Консультанты и участники инновационных проектов имеют доступ к отдельному модулю. Незарегистрированные пользователи (гость или любое заинтересованное лицо) могут просмотреть главное меню ИССИД без возможности просмотра информации в разделах отдельных модулей.

Информационное сопровождение инновационной деятельности выступает как целостный системный объект, в котором реализуется идея непрерывности профессионального развития педагогических работников, соединения их деятельности с реальной профессиональной практикой, освоением педагогических новшеств, включением их в широкое инновационное образовательное пространство, профессиональное сопряжение в рамках сетевого сообщества, что позволяет им совершенствовать профессиональные компетенции. Структура информационной системы отвечает требованиям, целям и задачам инновационной деятельности, обеспечивая коммуникацию субъектов инновационной деятельности, направленную на проектирование и обновление содержания общего среднего образования.

Разветвленная структура информационной системы позволяет представить каждый инновационный проект в виде целостного модуля, имеющего типовую структуру (разделы):

- содержание инновационного проекта;
- консультант(ы) инновационного проекта;
- сведения об учреждениях образования, которые реализуют инновационный проект;
- информация о ходе реализации инновационного проекта;
- методические и дидактические материалы, разработанные участниками инновационного проекта;
- страница консультанта;
- справки о результатах реализации инновационного проекта;
- перспективы инновационного педагогического опыта.

В содержание инновационного проекта консультантами вносятся данные об актуальности проекта, обосновании целесообразности его реализации, новизне идеи и ее оригинальности, планируемых результатах и другие сведения.

Раздел «Консультант(ы) инновационного проекта» заполняется администратором и содержит контактную информацию о консультанте (консультантах): Ф. И. О., должность, место работы, ученая степень, звание, контактный телефон, адрес электронной почты.

В разделе «Сведения об учреждениях образования, которые реализуют инновационный проект» руководители учреждений образования размещают следующую информацию:

- название учреждения образования в соответствии с Уставом, адрес учреждения образования с указанием района и области (индексом), контактная информация: телефон, адрес электронной почты учреждения образования;

- сведения о руководителе инновационного проекта (Ф. И. О., должность, контактный телефон);

- сведения о целевой группе участников инновационной деятельности – учащиеся, педагогические работники, законные представители, социальные партнеры и другие;

- сведения о педагогических работниках, непосредственно осуществляющих программу реализации инновационного проекта в учреждении образования – Ф. И. О., должность, квалификационная

категория, тема педагогического исследования, формы трансляции эффективного педагогического опыта.

В этом разделе методистами центра развивающих педагогических технологий Академии размещаются рекомендации по формулированию тем, целей, задач и этапов проведения педагогического исследования. Темы педагогических исследований участников инновационной деятельности в рамках темы инновационного проекта разрабатываются совместно с руководителем и консультантом инновационного проекта. Консультанты в рамках данного раздела предлагают примерный алгоритм организации практико-исследовательской деятельности учителей в рамках внедрения инновационного проекта. Технические возможности данной системы позволяют консультантам вносить коррективы в представленные (загруженные) ответы от учреждений образования, писать комментарии на представленные материалы или организовать обсуждение по возникшим затруднениям у педагогических работников в ходе проведения исследования.

Вопросам педагогического исследования уделяется особое внимание, так как инновационная деятельность предполагает включение коллектива учителей в практико-исследовательскую деятельность. Кроме того, инновационная компетентность как интегративная характеристика педагога выражается в готовности и способности к самостоятельной и практической деятельности, предполагает основательную теоретическую подготовку: методологическое обоснование инновационного проекта, владение понятийно-терминологическим аппаратом, знание методов педагогического исследования и проектирования. В соответствии с позицией А. В. Хуторского, в структуре компетентности педагога выделяют 4 «взаимосвязанных компонента: теоретико-информационный, деятельностно-практический, ценностно-целевой и опытный» [9, с. 119]. Таким образом, для понимания содержательных и функциональных особенностей инновационной деятельности педагога возникла необходимость ее научно-методического сопровождения.

По утверждению Е. Э. Воропаевой [1], методическое сопровождение – это целенаправленная специально организованная деятельность, основанная на научном подходе, ориентированная на обеспечение информированности педагогических работников в сфере

педагогической инноватики, формирование направленности на углубление знаний в сфере инновационной деятельности, формирование потребности в инновационной деятельности, формирование умений и навыков по применению инновационных педагогических технологий, развитие творческих способностей, формирование направленности на саморазвитие.

Инновационная методическая работа рассматривается как часть профессионально-педагогической (профессионально-управленческой) деятельности, ориентированной на овладение и совершенствование педагогами новыми, инновационными, способами профессиональной деятельности, которые «включают в себя следующие умения:

- определять приоритетные направления инноваций;
- отбирать содержание инновационной деятельности;
- проектировать реализацию содержания инновации через применение современных педагогических технологий;
- описывать критерии оценивания образованности учащихся по результатам инноваций» [5, с. 3].

Поэтому для более полного освещения хода и результатов инновационной деятельности определенные разделы имеют свои рубрики. Например, раздел «Информация о ходе реализации инновационного проекта» включает следующие рубрики:

краткая информация о проводимых мероприятиях со ссылкой на страницу сайта учреждения образования;

совместные мероприятия педагогических коллективов, реализующих инновационный проект;

новостной форум, где размещается информация о предстоящих мероприятиях в рамках инновационного проекта, «О проекте в СМИ», записи вебинаров, видеоролики выступлений по тематике инновационного проекта и другая, доступная всем участникам инновационного проекта информация, о которой участники инновационного проекта узнают через высвечивание на экране и электронную почту;

форум для обмена профессиональной информацией (например, по согласованию с консультантом может быть доработана и скорректирована программа реализации инновационного проекта с учетом новых обстоятельств и полученных дополнительных знаний

или в скорректированной модели инновационного процесса могут несколько изменяться и методы, и цели, и средства их достижения (действия) [1]; при возникновении затруднения на каком-либо из этапов реализации программы или плана можно получить помощь и разъяснения по интересующим вопросам не только от консультанта, но и от руководителей учреждений образования, а также методистов Академии и региональных институтов развития образования; участники инновационной деятельности могут получить консультации по ведению педагогических дневников и проведению педагогических исследований).

По характеру деятельности консультанта можно выделить следующие виды консультационной деятельности: инструктивно-методическая (инструктаж по решению проблем, представляющий собой алгоритм работы, методические рекомендации по внедрению инновационной модели), информационная (представление необходимой информации с разъяснением и комментариями, способствующими наиболее глубокому и осознанному восприятию методологических основ инновационной деятельности), аналитико-диагностическая (механизмы выявления причин возникающих проблем в ходе внедрения новшества; рекомендации по использованию диагностического инструментария), экспертная (организация экспертной оценки инновационного педагогического опыта на основе определенных критериев), формирующая (рекомендации в освоении инновационных технологий и стратегий развития образовательного процесса, индивидуальных траекторий профессионального совершенствования), корректирующая (внесение корректив на основе социокультурных детерминантов и инициатив педагогических работников), социально-психологическая (создание сетевого сообщества и организация взаимодействия субъектов инновационной деятельности) [8].

Для реализации этих задач консультанты могут воспользоваться элементами «Обратная связь», «Тест», «Глоссарий», «Файл» и другими, создать диагностический инструментарий как средство обратной связи с участниками инновационного проекта, используя различные типы вопросов (да/нет, верно/неверно, ввод текста и множественный выбор, на соответствие, короткий ответ, числовой; тест с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами

или случайными вопросами, выбирающимися из банка вопросов) [4, 10]. Обратная связь при желании может быть анонимной, в то же время результаты могут быть доступны всем участникам или только консультантам.

Организованная электронная коммуникация педагогических работников друг с другом способствует увеличению значимости предоставленных материалов, обмену опытом и расширению спектра знаний каждого участника благодаря открытому доступу к представленным материалам. Наблюдая за коммуникацией в виртуальном сообществе, руководство узнает о лучших практиках и может использовать материалы для совершенствования своей инновационной деятельности.

В разделе «Методические и дидактические материалы, разработанные участниками инновационного проекта» размещаются статьи, разработки учебных занятий, дидактические материалы, справочно-аналитическая информация, буклеты, видеоролики и др., которые прошли экспертную оценку консультанта (консультантов) или экспертного совета в рамках сетевого сообщества инновационного проекта, а также после публикации в научно-педагогических изданиях; информационно-аналитические материалы, методические, дидактические и иные материалы по внедрению результатов инновационной деятельности в сфере образования в образовательный процесс. В разделе размещены ссылки на видеозапись совместного вебинара компаний Clarity и Антиплагиат «Как перестать беспокоиться и начать публиковаться», образцы оформления библиографического описания в списке источников (ссылка на материалы сайта Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь). Модуль «Гиперссылка», используемый в разделе, позволяет участникам инновационного проекта разместить веб-ссылку на представленные материалы. Ссылка может быть связана с любым ресурсом, который находится в свободном доступе в интернете (например, ссылки из хранилища Google Диск). Можно загружать статьи, сборники научных работ и другие материалы в PDF формате, Word документе, форматах файлов Excel, форматах изображений JPEG, формате презентации PowerPoint и других. Файлы отображаются в интерфейсе и их можно при желании скачать [4].

Научно-методическое сопровождение обеспечивается на всех этапах инновационной деятельности, начиная с выявления инновационного потенциала педагогического коллектива и завершая оценкой эффективности инновационного опыта каждого педагогического работника, а также продуктов инновационной деятельности.

Структура ИССИД позволяет не только во всей полноте и широте раскрыть содержание внедрения новшеств в образовательный процесс, но и обеспечить быстрый доступ к информации, открытость материалов для участников инновационной деятельности – консультантов инновационных проектов, педагогических работников, экспертов.

Научно-методическое обеспечение теоретико-информационного компонента может быть обеспечено в тесном взаимодействии с консультантом инновационного проекта в рамках каждого модуля ИССИД в форуме и разделе «Страница консультанта», которые дают возможность консультанту оперативно и продуктивно осуществлять профессиональное общение по актуальным вопросам с руководителями и педагогическими работниками, размещать информационные материалы, необходимые для участников реализации инновационного проекта.

Ежегодно и по окончании сроков реализации инновационного проекта руководители учреждений образования оформляют и загружают в раздел «Справки о результатах реализации инновационного проекта» справку (отчет), согласованный с консультантом (консультантами) инновационного проекта. В разделе размещены рекомендации о структуре и содержании справки, типичных ошибках в написании отчетных материалов. Использование элемента «Задание» позволяет собирать справки от учреждений образования и оставлять отзывы (оценивать) в виде комментариев, загружать аудиоотзыв. Следовательно, предоставление справок на электронном носителе освобождает от необходимости предоставлять бумажный вариант в папке. Кроме того, учреждения образования могут просмотреть только свои загруженные отчетные материалы, что обеспечивает защиту интеллектуальной собственности руководителей данных организаций.

Профессиональное саморазвитие педагогических работников учреждений образования связано с созданием среды для их само-

образования, а также с управлением качеством методической работы. Методическая работа по управлению саморазвитием педагогов направлена на совершенствование разнообразных форм, приемов и методов стимулирования инновационной деятельности педагогических работников. Поэтому неотъемлемой частью методической работы и средством самореализации учителей является изучение, обобщение, распространение (внедрение) эффективного педагогического опыта. Раздел «Перспективы инновационного педагогического опыта» предназначен для размещения информационно-аналитических материалов, методических, дидактических и иных материалов по внедрению результатов инновационной деятельности в сфере образования в образовательный процесс, а также методических, дидактических материалов по использованию результатов инновационной деятельности в сфере образования в образовательном процессе, разработанных при непосредственном участии консультанта (консультантов) инновационного проекта. Формами распространения педагогического опыта работы являются: творческие отчеты, мастер-классы, выставки творчества и методических разработок, конкурсы профессионального мастерства, конференции, сайты, а также публикации, которые дают широкому кругу педагогической общественности возможность ознакомления с эффективным инновационным опытом работы.

Работа в ИССИД позволяет педагогическим работникам совершенствовать навыки самостоятельной и коллективной деятельности, расширять знания, учиться самоконтролю и планированию времени, а также приближает их к пониманию значения информационно-компьютерных технологий в образовании. Поэтому данную систему целесообразно использовать для информационно-методического сопровождения инновационной деятельности.

Например, посредством данной информационной системы как эффективного инструмента не только консультанты могут активно участвовать в научно-методическом обеспечении реализации инновационного проекта. Благодаря этой системе и эксперты могут оперативно актуализировать сведения об инновационном проекте, осуществить корректировку информации и экспертное комментирование методических и дидактических материалов, предложить

рекомендации руководителям инновационных проектов, объединить участников идеей проведения совместного мероприятия.

Унифицированный формат информационной системы обеспечивает регулярность и открытость взаимодействия, установление горизонтальных связей в рамках сетевого сообщества, выработку единых критериев и подходов к оценке процессов и результатов и, что очень важно в условиях интенсификации, экономии временного ресурса субъектам взаимодействия.

Участники инновационной деятельности получают полный доступ к необходимой информации и возможность постоянного совершенствования и повышения своих знаний в области реализуемой новации. Отметим, что использование ИССИД в информационно-методическом сопровождении имеет еще одно важное преимущество: сохраняя индивидуальный подход, организовывается групповая деятельность. Общение в системе очень индивидуализировано, так как у консультанта имеется возможность работать непосредственно с каждым учреждением образования. Однако большое значение придается и коллективной работе участников при помощи форумов и иных коммуникативных инструментов.

ИССИД позволила создать сетевое сообщество активного и плодотворного взаимодействия сотрудников Академии и региональных институтов на основе единых критериев оценки хода и результатов инновационной деятельности. Система позволяет сотрудникам Академии как центру по сопровождению инновационной деятельности отслеживать результаты инновационной деятельности учреждений образования Республики Беларусь, выявлять эффективный педагогический опыт и рекомендовать для публикации лучшие образцы этого опыта в журналах с целью совершенствования массовой образовательной практики. Также создание системы и поддержание в актуальном состоянии информационных ресурсов системы позволяет вывести на качественно новый уровень процесс распространения и использования эффективного педагогического опыта, использования его для повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования.

Сотрудники областных (Минского городского) институтов развития образования, курирующие инновационную деятельность в регионе, отслеживая (изучая, выявляя, систематизируя, обобщая)

работу учреждений образования в данной системе, смогут системно представить инновационную политику своего региона, основные тенденции развития регионального инновационного образования, пути и механизмы формирования инновационной культуры субъектов образовательного процесса.

Создание единой информационной системы сопровождения педагогических инноваций позволит оперативно и полно обеспечивать руководящих работников и специалистов образования сведениями о внедрении педагогических инноваций и эффективном педагогическом опыте в системе образования, информировать педагогических работников о достижениях в этой области, улучшить качество подготовки инновационных проектов, повысить качество экспертизы и отбора проектов и, следовательно, повысить качество управления процессом внедрения инноваций в систему образования [6].

В соответствии с текущим состоянием развития инновационной деятельности и с учетом перспективы, речь идет об очередном этапе информатизации инновационной деятельности, после внедрения в масштабах Республики Беларусь ИССИД позволит обеспечить:

коллективный доступ к использованию информационного ресурса;

совместимость с аналогичными информационными системами научной и научно-технической информации с помощью единых сетевых интерфейсов и стандартизированных форматов описания данных;

максимальное использование имеющихся электронных документальных ресурсов за счет хранения ссылок на них в соответствующих полях базы данных;

хранение эффективного педагогического опыта, материалов экспертизы, справок (отчетов) о результатах реализации инновационных проектов;

формализованное представление информации об учреждениях образования, реализующих инновационные проекты и использующих эффективный педагогический опыт, об авторских коллективах, реализующих инновационные проекты и распространяющих эффективный педагогический опыт, о научных консультантах инновационных проектов;

онлайн доступ к информационным ресурсам системы информационного сопровождения удаленных пользователей;

получение отчетной и статистической информации по различным направлениям внедрения эффективного педагогического доступа и о ходе инновационной деятельности в учреждениях образования.

Таким образом, информационная система сопровождения инновационной деятельности является многомерным инструментом совершенствования инновационного образовательного пространства, позволяет повысить качество реализации инновационных проектов на основе системного научно-методического обеспечения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воропаева, Е. Э. Методическое сопровождение совершенствования готовности педагога к инновационной деятельности [Электронный ресурс] / Е. Э. Воропаева // Науч. журн. КубГАУ. – 2014. – № 101 (07). – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2014/07/pdf/88.pdf>. – Дата доступа: 18.02.2021.
2. 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 14.01.2022 г., № 154-3 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
3. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 29 нояб. 2017 г., № 742. // Зборнік нарматыўных дакументаў МА Рэспублікі Беларусь : журнал. – 2018. – № 2. – С. 25–52.
4. Кравченко, Г. В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя [Текст] : учеб. пособие / Г. В. Кравченко, Н. В. Волженина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2012. – 116 с.
5. Молчанов, С. Г. Проектирование инновационной методической работы в образовательном учреждении / С. Г. Молчанов, Г. В. Яковлева // Воспитание школьников. – 2008. – № 4. – С. 3–6.
6. Монастырский, А. П. Информационные ресурсы для поддержки инновационной деятельности в образовании [Электронный ресурс] / А. П. Монастырский, И. А. Дзюба // Управление качеством инновационной деятельности : сб. по материалам респ. науч.-практ. конф.,

- 17 дек. 2010 г. – Режим доступа: http://alib.academy.edu.by/apo/news/17122010_sb.zip. – Дата доступа: 10.02.2022.
7. О комплексе мероприятий по развитию национальной инновационной системы на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 15 дек. 2021 г., № 722 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100722&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 22.08.2022.
 8. Саханский, Н. Б. Основные виды консультационной деятельности в сфере образования [Электронный ресурс] / Н. Б. Саханский / Ин-т управления образованием РАО. – М. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-konsultatsionnoy-deyatelnosti-v-sfere-obrazovaniya>. – Дата доступа: 08.09.2022.
 9. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
 10. Эшназарова, М. Ю. Moodle – свободная система управления обучением [Электронный ресурс] / М. Ю. Эшназарова // Образование и воспитание. Текст: непосредственный, электронный. – 2015. – № 3 (3). – С. 41–44. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/35/>. – Дата доступа: 04.05.2020.

Материал поступил в редколлегию 27.10.2022.

I. L. SERKO,

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

INFORMATION SYSTEM FOR SUPPORT OF PEDAGOGICAL INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Summary

The article emphasizes the importance of scientific and methodological support of innovative activities in educational institutions. The components of the information system of innovative activity support are considered and it is substantiated that its implementation will improve the effectiveness of pedagogical innovations.

Keywords: innovation activity, scientific and methodological support, information support.

УДК 159.9

Н. В. СМІРНОВА,

заведуючы кафедрой психалогіі,
кандыдат псіхалогічных наук, дацэнт
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО ВОПРОСАМ
ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЭФФЕКТИВНОМУ
СОЦИАЛЬНОМУ ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ**

В статье представлено обоснование и методические рекомендации по организации повышения квалификации педагогов-психологов по вопросам формирования функциональной грамотности учащихся в области их подготовки к эффективному социальному функционированию в современном обществе. Раскрываются основные направления и примерное тематическое поле повышения квалификации педагога-психолога.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, повышение квалификации педагогов-психологов, социальная функциональная грамотность, эффективное социальное функционирование.

Современное общество переживает период социально-экономических трансформаций всех сфер жизнедеятельности общества, что, соответственно, требует изменений и в условиях жизни, и качествах личности, которая формируется в этих условиях. При этом особая роль в этот период отводится системе образования. Образовательный процесс, органически сочетающий в себе процессы воспитания, обучения и развития личности, имеет своей целью повышение уровня субъектности индивида, обеспечение его социальной компетентности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные люди, которые могут принимать социально ответственные решения, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью,

обладающие чувством ответственности за свою судьбу и судьбу своей страны.

Требования, предъявляемые к современному выпускнику учреждения общего среднего образования, в первую очередь связаны с необходимостью формирования компетентностей и компетенций познавательной, коммуникативно-информационной и рефлексивной деятельности, которые дадут ему возможность быть компетентным не только в познании, обладать знаниями и умениями по различным учебным дисциплинам, но и применять эти действенные знания в обыденной жизни, быть способным к социальному взаимодействию и социальному функционированию. Современному молодому человеку необходимо в условиях школьного обучения готовиться к тому, чтобы стать социально активным членом общества, компетентным в различных сферах жизнедеятельности. Школа может и должна стать важнейшим фактором гуманизации общественных отношений, формирования новых жизненных установок личности, развития самостоятельного мышления. Анализ проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности молодых людей, позволяет говорить о наличии причинно-следственных связей и взаимозависимости со степенью. В последние годы на практике актуализировались проблемы учащихся, связанные с потребностью в обретении умений и навыков, способствующих адекватному реагированию и поведению в ситуациях социального взаимодействия, построению партнерских отношений, самоопределению личности в системе социальных отношений, осознанию границ своей зависимости/независимости от другого человека, т. е. связанных с формированием социальной компетентности обучающихся.

В психолого-педагогической литературе проблеме исследования сущности компетенций и компетентности личности посвящены работы А. М. Аронова, В. В. Башева, А. С. Белкина, В. С. Безруковой, Ф. Бендера, В. А. Демина, Э. Ф. Зеера, Г. Ибрагимова, В. Ландшера, Н. Г. Миловановой, С. Г. Молчанова, В. В. Нестерова, Дж. Равена, Е. В. Селезневой, П. В. Симонова, Б. И. Хасана, А. В. Хуторского, А. А. Черемисиной, А. М. Чошанова, В. М. Шепеля, С. Е. Шишова и др. В научных трудах понятие «компетентность» связывается с определенной областью жизнедеятельности, в которой человек должен быть компетентным, то есть знающим, умелым, способным к

реализации целей конкретной деятельности, а понятие «компетенция» связывают со способностью применять полученные в той или иной сфере жизнедеятельности знания и умения, реализовывать социальные функции и полномочия. Выделяют разные виды компетентности. Н. А. Аминов, Л. Н. Боголюбов, Н. В. Веселкова, К. Маркова, Е. В. Прямикова изучали сущностные характеристики социальной компетентности; предметом исследований Л. Г. Антропова, С. М. Рогожкиной, О. В. Фадейкиной стала коммуникативная компетентность; А. С. Белкин, А. Л. Бусыгина, Н. Н. Лобанова исследовали составляющие педагогической компетентности; Н. Г. Витковская изучала сущность и характеристики информационной компетентности учащихся; О. А. Панова и А. А. Черемисина выделили критерии правовой компетентности личности. А. С. Белкин, исследуя сущность компетенций, выделил когнитивную, психологическую, коммуникативную, риторическую, профессионально-технологическую, профессионально-информационную компетенции; предметом исследования Ф. Бендер стали профессиональная, социальная и специальная компетенции; Э. Ф. Зеер изучал сущностные характеристики социальной, коммуникативной, когнитивной, специальной, социально-информационной компетенций; Г. И. Ибрагимов исследовал сущность политической, социальной, межкультурной, коммуникативной и информационной компетенций. Так, научный анализ различных видов компетентностей и компетенций концентрирует внимание на предмете профессиональной или ведущей деятельности человека.

Анализ научных исследований социального взаимодействия позволил определить ряд философских, социологических, педагогических и психологических подходов. Так, в социологической структурно-функциональной теории (Т. Парсонс) выделяются следующие компоненты социального действия: действующее лицо, ситуация и условия, включающие в себя цель действия и нормативные предписания. Н. Смелзер, понимая под взаимодействием социальную интеракцию, отмечает, что «культурные ценности предписывают поведение и действия человека». Г. Блумер акцентирует внимание на интерпретации символов с позиции символического интеракционизма, на едином понимании значения этих символов в процессе социального взаимодействия. Согласно теории обмена (Д. Хоманс),

люди взаимодействуют друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты. Таким образом, с позиции социологических теорий, социальное взаимодействие обусловлено: доминирующими ценностями; единой интерпретацией социально предписанных норм и правил поведения; умением ориентироваться на социальные ожидания партнеров и социальные роли. Многочисленные психологические исследования С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, К. А. Абульхановой-Славской, О. А. Конопкиной, В. А. Янчука, Л. В. Маришук и др. показали, что процессуальные, динамические и содержательные характеристики деятельности человека проявляются в регуляторных возможностях [6], влияют на произвольность деятельности, где человек проявляет себя как субъект деятельности и взаимодействия.

Функциональная грамотность – это уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде. При этом социальная компетентность рассматривается как качество личности, необходимое для эффективного социального взаимодействия в современном обществе, а социальные компетенции определяются как способы его достижения.

В работе А. А. Авдюковой «социальная компетентность» трактуется как интегральная характеристика социальных качеств, позволяющая человеку проявлять активность в социуме и в субъектном опыте личности, как компетентность в сфере социального взаимодействия, которая проявляется в уверенном и конструктивном поведении, характеризуется системой действия и набором способов функционирования в социуме, опираясь на собственный опыт [1, с. 13]. А «социальные компетенции» – это умения и навыки, определяющие степень функциональной грамотности и готовности личности к социальному взаимодействию. Автором также разработаны параметры и критерии сформированности социальной компетентности учащихся по следующим блокам: социальные качества личности, ценностные приоритеты социального взаимодействия, социально и личностно значимые знания, функциональная грамотность и готовность к социальному взаимодействию. Построенная ею организационная модель процесса формирования социальной

компетентности учащегося включает в себя целевой, деятельностный и результативно-коррекционный компоненты. Так, в основе подготовки учащихся к эффективному социальному функционированию лежат их функциональная грамотность и готовность к социальному взаимодействию, что позволяет сформировать в дальнейшем социальные компетенции.

Можно говорить о том, что функциональная грамотность в области подготовки учащихся к эффективному социальному взаимодействию (далее – социальная функциональная грамотность, СФГ) предполагает, что обучающиеся:

- имеют опыт эффективного общения с разными категориями оппонентов;

- умеют и готовы выстраивать партнерские отношения;

- умеют гибко строить отношения с социальными партнерами с учетом интересов, социальных и возрастных особенностей;

- умеют отстаивать адекватными способами свои собственные границы и уважают границы других людей;

- умеют адекватно реагировать на быстрые изменения жизненной ситуации;

- умеют выбрать способы поведения, адекватные ситуациям, в которые они попадают;

- умеют быть эмоционально восприимчивыми и отзывчивыми.

Формирование социальной функциональной грамотности обучающихся может и должно проходить не только в урочной, но и внеурочной деятельности [5]. При этом данный процесс должен быть не стихийным, а целенаправленным и управляемым со стороны педагогических работников. А это означает, что необходимо вносить изменения в результаты подготовки и повышения квалификации педагогических работников, требуется обновление содержания и методов обучения, направленное на повышение качества и эффективности деятельности педагогов в данном направлении.

Можно утверждать, что для качественной и эффективной работы по формированию СФГ у обучающихся сам педагог должен обладать не только соответствующими знаниями, умениями и навыками в области эффективного социального функционирования и взаимодействия с другими людьми, но и формируемыми социальными компетенциями, а также должен осознавать дидактические

возможности используемых средств, методов и технологий обучения, уметь их применять в образовательной практике, проводить отбор для реализации целей обучения, в том числе для развития СФГ, использовать имеющиеся и разрабатывать учебные задания, направленные на развитие СФГ. Повышение квалификации предоставляет возможность педагогическим работникам в рамках имеющейся квалификации усовершенствовать компетенции, необходимые для профессиональной деятельности и повышения их профессионального уровня. В связи с выдвинутой гипотезой актуальной задачей для учреждений дополнительного образования взрослых в плане повышения квалификации педагогических работников в области развития функциональной грамотности обучающихся и подготовки их к эффективному социальному функционированию является разработка учебных программ повышения квалификации (или отдельных разделов, модулей), целью которых будет развитие и совершенствование компетенций педагогических работников в области социального взаимодействия, повышения психологической культуры педагогов, а также компетенций по формированию у учащихся функциональной грамотности в области эффективного социального функционирования.

Система дополнительного педагогического образования может и должна обеспечить действенный механизм поддержания оптимального уровня компетенций специалистов образования по формированию у учащихся СФГ и ее совершенствования посредством реализации специально спроектированных образовательных программ повышения квалификации. На наш взгляд, они должны отвечать следующим трем основным требованиям.

Во-первых, ориентироваться на удовлетворение возрастных, профессиональных и личностных потребностей специалистов. Для реализации данного требования в программы повышения квалификации, как правило, включаются вопросы нормативного правового обеспечения деятельности педагогических работников. На наш взгляд, четкая организация и понимание всеми субъектами образовательного процесса нормативных правовых основ деятельности существенно повысила бы уровень ценностно-смысловой подсистемы психологической культуры личности в частности и всего общества в целом. СФГ необходима каждому человеку, а

профессионалу-педагогу особенно, чтобы проанализировать возможные психологические причины удачи и неуспеха в своей профессиональной деятельности, и как члену социальной группы, если возникает межличностное непонимание, конфликт с участниками образовательного процесса. Именно поэтому в подавляющем большинстве программ повышения квалификации и специалистов, и руководителей учреждений образования необходимо введение тем или модулей, раскрывающих актуальные психологические позиции и вопросы. Это позволяет актуализировать имеющиеся психологические знания и активизировать их применение педагогическими работниками в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни;

Во-вторых, формировать умения применять психологические знания в повседневной и профессиональной жизни. Для реализации данного направления основной задачей нам видится усиление практической составляющей образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров, в частности, на метауровне, на котором организуется учет опыта собственной профессиональной деятельности слушателей и направленность на внедрение в учебный и образовательный процесс лучшего профессионального опыта, показавшего свою эффективность. Помимо совершенствования содержания, необходимо совершенствование и форм поддержки профессиональной компетентности руководителей и специалистов образования.

В-третьих, развивать и совершенствовать личностные качества педагога как профессионально значимые. Данное направление обосновывается спецификой требований профессиональной педагогической деятельности. Этому будет способствовать введение в учебные программы задач обучения, связанных с формированием личностных и социальных компетенций разных категорий педагогических работников.

Повышение квалификации педагогических работников при решении вопросов их подготовки к формированию СФГ у обучающихся может основываться, кроме общедидактических, на следующих специальных принципах:

комплексности, который предполагает одновременное повышение предметных компетенций педагогов и их подготовку к решению задач по развитию функциональной грамотности

обучающихся. При этом учебная программа повышения квалификации должна включать в себя все компоненты функциональной грамотности, в том числе глобальные компетенции и навыки креативного мышления;

практико-ориентированного характера обучения, который заключается в интеграции практических заданий в широкий теоретический материал по формированию функциональной грамотности в процессе обучения. Можно предлагать разработку и включение в учебные программы повышения квалификации практических блоков, которые позволят слушателям разобраться в вопросах формирования функциональной грамотности, оценки ее результатов, а также научиться самостоятельно разрабатывать материалы и задания для работы с обучающимися;

вариативности построения учебной программы повышения квалификации, который предполагает, что всем категориям слушателей предлагаются для изучения как инвариантные, так и вариативные модули, зависящие от задач, стоящих перед разными категориями руководителей и специалистов образования, от предметного профиля, от своих профессиональных предпочтений и опыта работы и т. д.;

вариативности форм повышения квалификации, т. е. чтобы разработанные учебные программы могли быть реализованы в разных формах получения образования: в очной, заочной и дистанционной;

модульности построения учебных программ повышения квалификации для выбора оптимального маршрута педагогом для достижения цели повышения квалификации. Разрабатываемые модули помогут выработать индивидуальную траекторию, реализовать принцип индивидуализации обучения в дополнительном образовании взрослых.

С точки зрения организации повышения квалификации педагогических работников по формированию функциональной грамотности в области эффективного социального взаимодействия, наиболее целесообразным будет использование такой модели [2], в которой предусматривается смещение ведущей роли в обучении от преподавателя к слушателю, а на этапах реализации содержания повышения квалификации, рефлексии и оценивания – к совместной деятельности слушателей и преподавателя.

Уровень сформированности социальной компетентности личности напрямую зависит от степени развитости субъектного опыта личности. Субъектный опыт образуется в результате активного практического познания законов объективного мира и общественной практики, путем отражения познанного в сознании человека. Интерактивные методы, в основе которых лежит прямая и обратная связь между субъектами образовательного процесса, позволяют обучающимся расширить опыт в практической деятельности, обеспечивая им на основе функциональной грамотности в дальнейшем формирование социальной компетентности. Анализ интерактивных методов обучения (М. Е. Вайндорф-Сысоева, Е. В. Коротаева, Л. П. Крившенко, Г. К. Селевко и др.) позволяет определить наиболее важные для формирования СФГ методы: метод развития критического мышления, дискуссионный метод, метод проблемного обучения, метод проектного обучения и метод коллективного взаимодействия (см., например: [3; 4; 7; 8] и др).

Формирование СФГ с использованием интерактивных методов обучения, в основе которых лежит взаимодействие с обратной информационной связью, будет способствовать организации и осознанию информационных потоков в сознании учащихся, активизации их социальной деятельности. Специфика формирования СФГ требует осмысления социальных проблем, освоения способов социального взаимодействия, подбора особых методов организации взаимодействия на уроках и во внеурочной деятельности. Ситуации взаимодействия могут проектироваться в виде ситуаций, иллюстраций, ситуаций-упражнений, ситуаций-заданий, ситуаций-оценки, в виде ситуаций проектирования действий, направленных на разрешение проблемных ситуаций, «разработку печатного материала в виде статьи», разработку видеоряда или рассказа, что, несомненно, будет способствовать освоению способов индивидуального, группового и межгруппового взаимодействия учащихся, обогащению их социального опыта. Соответственно, с целью формирования готовности педагогических работников применять указанные методы обучения, их следует включать в учебные программы повышения квалификации.

В рамках повышения квалификации такой категории педагогических работников, как педагоги-психологи необходимо обращать

внимание на формирование у обучающихся именно социальной функциональной грамотности. Именно поэтому был разработан макет учебной программы повышения квалификации педагогов-психологов учреждений образования в сфере формирования социально-гражданской и нравственной функциональной грамотности обучающихся «Современные подходы к развитию социальной функциональной грамотности обучающихся». Учебная программа предполагает реализацию ее в очной (дневной) форме получения образования в объеме 40 учебных часов. Учебная программа повышения квалификации педагогов-психологов предполагает сочетание как традиционных, так и инновационных форм, методов и средств, позволяющих интегрировать теоретические знания и практические навыки в проблему подготовки данных специалистов к формированию СФГ обучающихся. Содержание образовательной программы сформировано на основании концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь с учетом требований к обеспечению социально-педагогической поддержки и психологической помощи в учреждении образования.

Целью реализации учебной программы повышения квалификации является повышение профессиональной компетентности слушателей, обеспечивающей эффективность формирования социальной функциональной грамотности обучающихся.

В качестве задач могут быть сформулированы следующие:

расширить знания слушателей, представления о функциональной грамотности, в том числе о социально-гражданской и нравственной функциональной грамотности обучающихся;

углубить теоретические знания, необходимые для формирования функциональной грамотности обучающихся в области эффективного социального функционирования;

формировать у слушателей ценностные установки, подчеркивающие важность развития социальной функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе на современном этапе развития общества;

способствовать приобретению практических навыков и совершенствованию умений слушателей применять психологические знания в профессиональной сфере для формирования функциональ-

ной грамотности в области эффективного социального взаимодействия обучающихся;

развивать профессиональные качества слушателей по анализу, проектированию, моделированию развивающей, психологически безопасной образовательной среды, благоприятно влияющей на развитие СФГ обучающихся;

развивать рефлексивные способности к выстраиванию собственной профессиональной деятельности в области формирования и развития СФГ обучающихся.

В качестве методов обучения предлагается использовать проблемный метод, метод моделирования, метод развития критического мышления, дискуссионный метод, метод проектного обучения, метод коллективного взаимодействия, активные методы обучения, работа в малых группах, метод кейс-стади. В качестве средств обучения планируется использовать как учебные пособия, презентации, кейсы, дидактические материалы, тесты, так и электронные образовательные ресурсы.

Логичной видится структура повышения квалификации, включающая три основных блока: теоретический, методологический и организационно-методический. В первом модуле «Теоретические и нормативные правовые основы организации работы в учреждении образования по формированию социальной функциональной грамотности обучающихся» предполагается работа в формате круглых столов и лекционная часть. Для обсуждения могут быть вынесены такие проблемные вопросы, как «Повышение квалификации педагогов-психологов как условие успешного формирования социальной функциональной грамотности обучающихся» и «Нормативное правовое обеспечение развития системы образования Республики Беларусь по вопросам формирования социальной функциональной грамотности обучающихся». В качестве теоретической базы предлагается обучение по темам «Функциональная грамотность, ее структура. Социальная функциональная грамотность» и «Социально-психологические особенности современных детей и подростков», что позволит слушателям структурировать и дополнить свои знания по вышеобозначенным вопросам.

Второй модуль «Принципы разработки, построения и реализации педагогом-психологом задач формирования социальной

функциональной грамотности обучающегося» включает в себя обсуждение современных подходов к содержанию, формам и методам работы педагога-психолога в учреждении образования, а также вопросов организации работы педагогов-психологов по созданию и поддержанию психологически безопасной образовательной среды в учреждении образования.

Третий модуль «Формы работы педагога-психолога с детьми по формированию социальной функциональной грамотности» носит практико-ориентированный характер, включает дискуссию по вопросам проведения индивидуального психологического консультирования участников образовательного процесса по формированию СФГ у детей, а также тренинги коммуникативной компетентности, ассертивного и совладающего поведения, где у педагогов-психологов будет возможность отработать формы и методы проведения таких тренингов, обменяться накопленным опытом, обсудить их целесообразность и методическую полезность при формировании СФГ у обучающихся.

Как мы видим, современные социальные условия ставят задачу определения новых актуальных целей и смыслов перед системой образования. Таким образом, в образовательном процессе повышения квалификации педагогических работников и руководителей учреждений образования должны быть созданы условия для успешного профессионального совершенствования педагогов в вопросах формирования функциональной грамотности учащихся в области подготовки учащихся к эффективному социальному функционированию на основе реализации разнообразных методологических подходов с учетом выделенных принципов и с упором на использование интерактивных методов обучения.

Для успешного формирования СФГ у обучающихся педагог, в том числе и педагог-психолог, должен обладать соответствующими компетенциями, которые, наряду с предметными компетенциями, необходимо совершенствовать в процессе повышения квалификации по вопросам формирования функциональной грамотности обучающихся, в том числе и в области подготовки обучающихся к эффективному социальному функционированию. Эти компетенции должны найти отражение в содержании соответствующих учебных программ повышения квалификации педагогов-психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдюкова, А. А. Формирование социальной компетентности учащихся в интерактивном взаимодействии на уроках обществознания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Авдюкова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
2. Белогуров, А. Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества : монография / А. Ю. Белогуров. – М. : МАКС Пресс, 2016. – 116 с.
3. Карачевцева, А. П. Формирование функциональной математической грамотности младшего школьника средствами интерактивной образовательной платформы «учи.ру» / А. П. Карачевцева // Пед. поиск. – 2019. – № 5. – С. 6–9.
4. Кириллова, О. А. Кейс-технология как средство развития функционально-графической грамотности учащихся / О. А. Кириллова, М. Ю. Пермякова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 246–248.
5. Кузнецова, Н. М. Внеурочная деятельность как компонент образовательного процесса, обеспечивающий формирование функциональной грамотности учащихся / Н. М. Кузнецова, А. А. Денисова // Регион. образование: соврем. тенденции. – 2020. – № 1 (40). – С. 123–126.
6. Лысова, О. В. Особенности формирования рефлексии российских школьников в свете функциональной грамотности и стандартов XXI века / О. В. Лысова, А. Ш. Абдуллина, Л. К. Нурымхаметова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 22–27.
7. Любимов, М. Л. Формирование функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития проектной деятельности / М. Л. Любимов, [и др.] // Спец. образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 73–93.
8. Семенова, И. В. Адаптивно-инновационные педагогические технологии в формировании функциональной грамотности школьников / И. В. Семенова, О. А. Казарова // Избранные вопросы науки XXI века : сб. науч. ст. / науч. ред. Н. О. Берая. – М., 2019. – С. 42–46.

Материал поступил в редколлегию 15.04.2022.

N. V. SMIRNOVA,

Head of the Department of Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF ADVANSED TRAINING OF PSYCHOLOGISTS IN EDUCATION
ON THE ISSUES OF FUNCTIONAL LITERACY CREATION
IN THE FIELD OF PREPARING STUDENTS
FOR EFFECTIVE SOCIAL FUNCTIONING

Summary

The article presents the rationale and methodological recommendations on the organization of advanced training of psychologists in education on issues of formation of functional literacy of students in the field of their preparation for effective social functioning in the modern society. The main directions and an approximate thematic field of advanced training of the psychologist in education are revealed.

Keywords: additional education for adults, professional development of psychologists in education, social functional literacy, effective social action.

УДК 159.9.075

А. А. СМЫК,

магістр псіхалагічных навук, аспірант кафедры псіхалогіі

Государственное учреждение образования

«Академия последиломого образования»,

г. Минск, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ В СИСТЕМЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема профессионального самосознания в системе самореализации личности студентов-психологов. Эмпирическое исследование показало взаимосвязь между компонентами профессиональной самореализации и профессиональным самоотношением личности, субъективной картины профессиональной карьеры, переживаниями в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональная самореализация, профессиональное самоотношение, ретроспективная профессиональная автобиография, переживание профессиональной деятельности.

Многочисленные исследования в области психологии личности свидетельствуют о том, что наличие успешной самореализации на протяжении жизненного пути является необходимым условием психологического благополучия, психологической удовлетворенности. Особое значение это приобретает сегодня, когда наблюдаются значительные изменения условий во всех сферах жизни, в том числе и в профессиональной, т. е. «профессиональное самосознание считается необходимым условием компетентного выполнения деятельности» [1, с. 476].

В современной психологической науке особое внимание уделяется изучению образа специалистов, анализируется образ профессионалов у студентов и аспирантов. Данной проблеме посвящены работы таких ученых, как М. А. Белоконь, Н. В. Парнюк, О. В. Баранова, Н. В. Шаньгина. В их исследованиях акцентируется внимание на той роли, которую играет образ специалиста в социальном, личностном и профессиональном самоопределении человека, формировании его отношения к профессиональной деятельности.

Однако исследования профессионального самосознания в системе самореализации личности студентов-психологов отсутствуют.

Профессиональное самосознание с позиции зарубежных авторов (К. Роджерс, Ф. Перлз, Э. Шостром, А. Маслоу, М. Кун, Т. Маккларед и др.) является связующим звеном между личностью и деятельностью, которое в процессе своего формирования позволяет достигнуть оптимального результата, в личностном росте и в 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. Следовательно, профессиональное самосознание выступает как условие, детерминанта или средство развития личности психолога. Компоненты профессионального самосознания являются как ситуативными «Я-образами «профессионала», так и более устойчивыми системами профессиональной самооценки и самоопределения «Я-концепции» [2]. Таким образом, профессиональное самосознание – это система представлений о себе, развивающаяся во времени и заключающаяся в самоотношении и самопознании личности, формирующаяся под влиянием социальной среды с целью ее самоактуализации и профессионального становления.

Изучение роли профессионального самосознания в системе самореализации личности психолога необходимо ввиду того, что с возрастающим запросом общества на компетентных, знающих и любящих свое дело специалистов психология труда становится все более важной отраслью психологической науки. И все более отчетливо видно, что профессия неотделима от личности. А влияние профессиональной деятельности на потребность в самореализации бесспорно, так как самореализация возможна только через проявление лучших человеческих качеств в деятельности [3]. Вопросы о специфике профессиональной деятельности психолога, ее особенностях, кризисах профессионального становления и профессиональных деформациях являются предметом активного обсуждения такими российскими исследователями, как Ф. Е. Василюк, И. В. Дубровиной, А. К. Марковой, Б. П. Бархаева, Р. В. Овчаровой и др. [4].

В науках, избравших профессиональную деятельность в качестве предмета своего изучения, отмечается, что отношение к собственной профессии со стороны субъекта во многом обуславливает ее успешность [5]. Функционально значимым регуляторным образованием, обеспечивающим процесс построения и управления личностью собственной карьерой, выступает субъективная картина карьеры – психический образ личностно значимых и профессионально важных событий карьерного развития в их детерминационных (причинных и целевых) взаимосвязях [6].

Актуальность темы обусловлена слабой теоретической разработанностью изучения проблемы профессиональной самореализации в системе самореализации личности студентов-психологов. Методологической основой исследования является интегративное применение субъектного и деятельностного подходов в психологии.

С целью изучения профессионального самосознания в системе самореализации личности студентов-психологов мы провели пилотажное исследование. Выборку пилотажного исследования составили 58 студентов-психологов выпускных курсов, обучающихся в УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Респонденты на момент участия в пилотажном исследовании имели опыт практической деятельности в качестве педагога-психолога в результате прохождения производственной практики в учреждениях общего среднего образования г. Гомеля.

Объект исследования – личность студентов-психологов. Предмет исследования – профессиональное самосознание в системе самореализации личности студентов-психологов.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методы: эмпирические (тест «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой; тест «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева; тест «Опросник профессионального самоотношения личности» К. В. Карпинского и А. М. Колышко, тест «Ретроспективная профессиональная автобиография» К. В. Карпинского), методы статистической обработки (коэффициент корреляции r -Пирсона, факторный анализ).

По результатам теста «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева были получены данные, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1. Среднестатистические показатели переживаний профессиональной деятельности у студентов-психологов

Анализируя полученные данные на рисунке 1, отметим, что у студентов-психологов выражены такие показатели переживаний профессиональной деятельности, как «смысл» (11,82) и «усилие» (12,02). Следовательно, в профессиональной деятельности респонденты включены в смысловые контексты своей работы, «видят» в ней перспективы, а также стремятся достичь предметных результатов. Сочетание данных показателей свидетельствует о комплексном переживании ответственности респондентами в процессе профессиональной деятельности. В наименьшей степени выражен показатель «пустоты» (8,41). Среднестатистические показатели указывают на то, что большинство студентов-психологов переживают профессиональную деятельность как пустое занятие, требующее усилий, но не приносящее удовлетворений и вызывающее негативные эмоции.

По результатам методики «Ретроспективная профессиональная автобиография» К. В. Карпинского были получены следующие данные, представленные на рисунках 2 и 3.

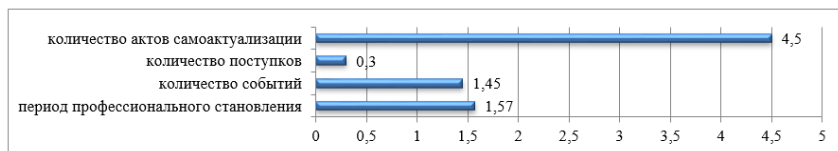


Рисунок 2. Среднестатистические показатели параметров субъективной картины профессиональной карьеры личности студентов-психологов



Рисунок 3. Среднестатистические показатели параметров функционирования личности в качестве субъекта профессиональной деятельности студентов-психологов

Анализируя полученные результаты, отметим, что у студентов-психологов снижены среднестатистические показатели параметров субъективной картины профессиональной карьеры «период профессионального становления» (1,57) и «количество событий» (1,45), что свидетельствует о незначительном опыте профессиональной деятельности большинства респондентов. Остальные параметры находятся в пределах нормативных показателей.

Функционирование личности в качестве субъекта профессиональной деятельности студентов-психологов включает в себя три параметра: осознанность профессиональной карьеры, активность субъекта профессиональной карьеры, самоактуализация личности в профессиональной карьере. Исходя из полученных результатов, все среднестатистические показатели вышеуказанных параметров находятся в пределах нормативных показателей, кроме показателя «коэффициент осознанности профессиональной деятельности» (7,98), который ниже нормы. Следовательно, в среднем студенты-психологи не в полной мере вовлечены в процесс построения своей

профессиональной карьеры, но при этом активно выступают в качестве субъекта профессиональной карьеры, а также регулируют течение событий своей профессиональной жизни и воплощают личностный смысл в профессиональную деятельность.

По результатам методики «Опросник профессионального самоотношения личности» К. В. Карпинского и А. М. Кольшко были получены следующие данные по показателям профессионального самоотношения, представленные на рисунке 4.

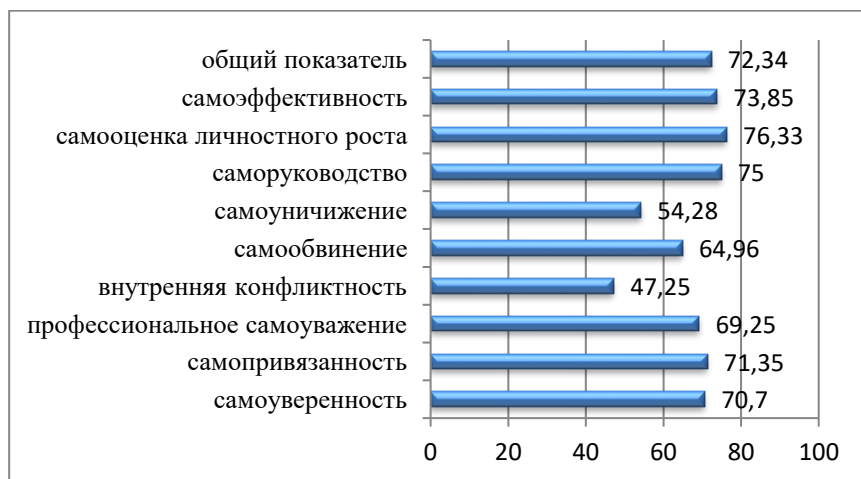


Рисунок 4. Особенности профессионального самоотношения у студентов-психологов, в %

Анализируя полученные результаты на рисунке 4, отметим, что у большинства студентов-психологов выражены такие показатели профессионального самоотношения, как «самоуверенность» в профессии (70,7 %), «самопривязанность» в профессии (71,35 %), «саморуководство» в профессии (75 %), «самооценка личностного роста» в профессии (76,33 %), «самоэффективность» в профессии (73,85 %), а также на высоком уровне представлен общий показатель профессионального самоотношения (72,34 %).

Полученные данные свидетельствует о том, что большинство студентов-психологов уверены в своей профессиональной компетентности, в значимости и исключительности своих профессиональных знаний, умений, навыков. Респонденты претендуют на профес-

сиональный успех, гордятся собой как специалистами; в профессиональной деятельности их интересует не процесс, а результат; они настроены, прежде всего, на индивидуальный интерес, а не на групповой.

Таким образом, большинство студентов-психологов воспринимают себя как полноправного субъекта профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что полученные результаты демонстрируют достаточно высокие показатели по шкалам самоотношения, что может быть объяснено неумением студентами-психологами выстраивать профессиональные границы, а также незначительным профессиональным опытом.

По результатам методики «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой были получены данные, представленные на рисунках 5 и 6.



Рисунок 5. Компоненты профессиональной самореализации студентов-психологов, в %

Анализируя полученные результаты на рисунке 5, отметим, что у большинства студентов-психологов преобладает ресурсный компонент профессиональной самореализации (55,35 %). Следовательно, у данных респондентов сформирована ценностно-смысловая концепция профессионального пути, которая выражается в целях, ценностях, мотивах. Относительно других видов деятельности приоритетным направлением видят свою профессиональную деятельность.



Рисунок 6. Уровни профессиональной самореализации студентов-психологов, в %

Согласно результатам, представленным на рисунке 6, у большинства студентов-психологов преобладает «уровень реализации ролей и норм» (62,5 %), т. е. профессиональная деятельность у этих респондентов имеет оттенок долженствования. Интерес к профессии у них выражен на фоне недостаточной аутентичности, поэтому профессиональная самореализация приобретает характер идентификации с профессиональной группой. Наименее выраженным является уровень примитивно-исполнительский (1,79 %). Данная группа студентов-психологов характеризуется слабо выраженной рефлексией, малоактивной и малоосознанной профессиональной позицией, низкой саморегуляцией и самоуправлением.

С целью недопущения серьезных диагностических ошибок, а также непроизводительных затрат была проведена проверка на нормальность распределения психологических показателей диагностических методик (тест «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой, тест «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева, тест «Опросник профессионального самоотношения личности» К. В. Карпинского, А. М. Колышко, тест «Ретроспективная профессиональная автобиография» К. В. Карпинского). Методом проверки распределения на нормальность явился критерий Колмогорова – Смирнова. Согласно статистическому анализу закон нормальности

распределения был соблюден по таким диагностическим показателям, как целевой компонент, феноменологический компонент, удовольствие, усилие, внутренний конфликт профессионального самоотношения, самоуничужение в профессии, саморуководство в профессии, позитивность профессионального самоотношения. По остальным диагностическим показателям распределение отлично от нормального.

С целью изучения особенностей взаимосвязи показателей профессионального самосознания и профессиональной самореализации студентов-психологов, с применением корреляционного анализа по методу r-Пирсона были получены результаты, представленные в таблицах 1–3.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов

Диагностические критерии	Целевой компонент	Ресурсный компонент	Феноменологический компонент
Самоуверенность в профессии		R = 0,270* p = 0,044	R = 0,412** p = 0,002
Самопривязанность в профессии	R = 0,291* p = 0,030		
Профессиональное самоуважение		R = 0,434*** p = 0,001	R = 0,542*** p = 0,000
Внутренняя конфликтность проф. самоотношения	R = -0,659*** p = 0,000	R = -0,504*** p = 0,000	R = -0,660*** P = 0,000
Самообвинение в профессии			R = -0,286* p = 0,033
Самоуничужение в профессии		R = -0,363** p = 0,006	R = -0,546*** P = 0,000
Саморуководство в профессии		R = 0,416*** p = 0,001	R = 0,433*** p = 0,001
Самооценка личностного роста в профессии		R = 0,412** p = 0,002	R = 0,270* p = 0,044

Окончание табл. 1

Самозффективность в профессии		R = 0,408** p = 0,002	R = 0,363** p = 0,006
Позитивность профессионального самоотношения	R = 0,499*** p = 0,000	R = 0,612*** p = 0,000	R = 0,720*** p = 0,000

Примечание: корреляция значима на уровне $p \leq 0,001^{***}$, $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,05^*$

Анализируя полученные данные, отметим, что между группами переменных, представленных показателями шкал, существует 20 статистически значимых связей.

Содержательный анализ полученных данных позволяет создать обобщенное описание характера взаимосвязи профессиональной самореализации и профессионального самосознания студентов-психологов. Рассмотрим данное описание. В процессе формирования профессиональных целей, ценностей, мотивов у студентов-психологов в большей степени выражена сила привязанности к себе как к субъекту профессиональной деятельности, автономность при осуществлении профессиональных обязанностей и принятии профессиональных решений. Также респонденты переживают чувство ненужности, бесполезности, никчемности в трудовом коллективе; чувство недоверия к себе как к специалисту.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа взаимосвязей профессиональной самореализации переживаний в профессиональной деятельности студентов-психологов

Диагностические критерии	Целевой компонент	Ресурсный компонент	Феноменологический компонент
Шкала «Удовольствие»	R = 0,373** p = 0,005	R = 0,352** p = 0,008	R = 0,359** p = 0,007
Шкала «Смысл»	R = 0,411** p = 0,002	R = 0,438*** p = 0,001	R = 0,500*** p = 0,000
Шкала «Пустота»		R = -0,310* p = 0,020	R = -0,349** p = 0,008

Примечание: корреляция значима на уровне $p \leq 0,001^{***}$, $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,05^*$

Согласно результатам, представленным в таблице 2, между группами переменных, представленных шкалами вышеуказанных диагностических методик, существует 8 статистически значимых связей. Содержательный анализ полученных данных позволяет создать обобщенное описание характера взаимосвязей переживания в профессиональной деятельности с особенностями самореализации в профессиональной деятельности студентов-психологов. Рассмотрим данное описание. При сформированных профессиональных целях, ценностях, мотивах студенты-психологи получают удовольствие от выполнения профессиональной деятельности, а также видят в ней смысл и значимость в своей жизни. Адекватная оценка имеющихся у респондентов профессиональных компетенций, высокая профессиональная продуктивность, карьерный успех ведет к обретению удовольствия и смысла профессиональной деятельности, а также минимизирует чувство внутренней опустошенности.

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа взаимосвязей профессиональной самореализации и субъективной картины профессиональной карьеры

Диагностические критерии	Целевой компонент	Ресурсный компонент	Феноменологический компонент
Насыщенность СКПК критическими событиями	R = -0,420*** p = 0,001	R = -0,322* p = 0,016	
Насыщенность СКПК поступками	R = -0,291** p = 0,03	R = -0,377** p = 0,004	
Насыщенность СКПК актами самоактуализации		R = 0,296* p = 0,027	R = 0,334* p = 0,012

*Примечание: корреляция значима на уровне $p \leq 0,001^{***}$, $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,05^*$*

Согласно результатам, показанным в таблице 3, между группами переменных, представленных шкалами вышеуказанных диагностических методик, существует 6 статистически значимых связей. Содержательный анализ полученных данных позволяет создать обобщенное описание характера взаимосвязи профессиональной самореализации и субъективной картины профессиональной

карьеру студентов-психологов. Рассмотрим данное описание. При сформированных профессиональных целях, ценностях, мотивах у студентов выражена осознанность профессиональной карьеры, респонденты проявляют большую активность как субъекты профессиональной деятельности.

Таким образом, эмпирическое исследование показало достаточно выраженную взаимосвязь между компонентами профессиональной самореализации и профессиональным самоотношением личности, субъективной картины профессиональной карьеры, переживаниями в профессиональной деятельности студентов-психологов. Материалы данного эмпирического исследования могут быть полезны для преподавания практико-ориентированных дисциплин для студентов-психологов в высших учебных заведениях, а также для руководителей методических объединений, курирующих профессиональную деятельность педагогов-психологов в учреждениях образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kondrat, M. E. Who Is the «Self» in SelfAware: Professional SelfAwareness from a Critical Theory Perspective / M. E. Kondrat // *Social Service Review*. – Vol. 73. – № 4. – 1999. – P. 451–477.
2. Valiyeva, V. Impact of self-esteem on the formation of professional identity of the students of Faculty of Law, of Baku State University, Azerbaijan / V. Valiyeva // *Universidad y Sociedad*. – Vol. 12. – № 1. – 2020. – P. 75–87.
3. Толмачева, О. А. Социально-психологические аспекты, определяющие влияние профессиональной самореализации на самоактуализацию личности / О. А. Толмачева // *НАУ*. – 2016. – № 5–2 (21). – С. 106–108.
4. Крутько, И. С. Профессиональные риски в работе психолога / И. С. Крутько // *Риски и безопасность: социально-психологические аспекты : сборник трудов конференции*. – 2015. – С. 58–69.
5. Карпинский, К. В. Функциональная оптимальность личностного смысла профессии / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, Н. В. Киселькова // *Экспериментальная психология*. – 2020. – Т. 13. – № 1. – С. 171–183.
6. Гижук, Т. В. Субъективная картина карьеры как фактор профессиональной успешности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Гижук. – Минск, 2016. – 27 с.

Материал поступил в редколлегию 16.08.2022.

A. A. SMYK,
Master of Psychological Sciences,
Postgraduate Student of the Department of Psychology
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PROFESSIONAL SELF-AWARENESS IN THE SYSTEM
OF SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY
OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Summary

This article discusses the problem of professional self-awareness in the process of self-realization of psychology students. Empirical research has shown a fairly pronounced relationship between the components of professional self-realization and professional self-attitude of the individual, the subjective picture of the professional career, experiences in the professional activities.

Keywords: professional self-awareness, professional self-realization, professional self-attitude, retrospective professional autobiography, experience of professional activity.

УДК 37.017.4

С. Н. СОКОЛОВА,

профессор кафедры содержания и методов воспитания,
доктор философских наук, доцент

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

МОРАЛЬ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье автор актуализирует проблемы, связанные с моральными аспектами глобальных трансформаций гибридной реальности, которые сегодня демонстрируют токсичный вариант международных отношений и свидетельствуют о том, что именно аксиологические ориентиры современной личности являются смыслообразующим и фундаментальным элементом, характеризующим экзистенциальное развитие человека, общества и государства.

Ключевые слова: мораль, славянские ценности, англосаксонские ценности, политическая сингулярность, политический экстремизм, русофобия.

*Мораль, собственно говоря, есть учение не о том,
как мы должны сделать себя счастливыми,
а о том, как мы должны стать достойными счастья.*

И. Кант

Техногенная цивилизация качественно изменилась за последнее столетие, так как быстрое развитие информационных технологий, робототехники, микробиологии, биотехнологий, nanoиндустрии и цифровизация качественно преобразили полицивилизационный мир. Под воздействием интернета и деструктивной медиасферы постепенно возрастает дефицит морали и нравственность уже не выступает основополагающим критерием оценки деятельности современного человека, так как в европейском социуме доминируют сегодня англосаксонские ценности, т. е. агрессивная конкуренция, крайний гедонизм, рационализм, индивидуализм, что непосредственно связано с аксиологическими ориентирами и воспитанием личности [1, с. 106].

Геополитические трансформации на нашей планете в начале XXI века свидетельствуют о ценностной девальвации обществен-

ных отношений, об изменении общественного сознания и аксиологических ориентиров личности, что связано с масштабными инициативами евроатлантического альянса в период активной фазы гибридных войн. И совершенно не случайно, что в существующей гибридной реальности возникают коронакризис, миграционный, экономический, энергетический, продовольственный кризисы, которые влияют на общемировые процессы, создавая деструктивную турбулентность и увеличивая конфликтогенный потенциал социума. Системные панорамные кризисы и междунанодные конфликты последних лет свидетельствуют о том, что по инициативе евроатлантического альянса нарастают экстремистские настроения и набирает обороты русофобия, интенсивно девальвирующая славянские ценности, что фиксируется в тех странах, где политическими элитами иницируется агрессивно-насильственный характер медиасферы и уделяется особое внимание англосаксонским ценностям.

В современной Республике Беларусь, которая находится на переднем краю информационной войны, особое внимание в учреждениях образования уделяется ценностной ориентации (идеологические, политические, моральные оценки, идеалы, убеждения, интересы, на основании которых личность воспринимает действительность, усваивает социальный опыт), так как «...ценности – это код нации... Жизнеспособность нации напрямую зависит от глубины и богатства духовного наследия...» [2, с. 5]. Следовательно, особенно важными сегодня становятся вопросы, связанные с моралью и аксиологией, так как в результате ангажировано-агрессивной медиасферы (деидеологизация, фейки, дезинформация, манипулирование общественным сознанием) евроатлантическим альянсом активно пропагандируются англосаксонские ценности. И если раньше, экзистенциальные характеристики личности и общества «...рассматривались в основном как проблема обеспечения военной безопасности, то впоследствии... в понятие национальной безопасности стало вкладываться все более широкое содержание, суть которого сводится к способности государств защитить национальные ценности и интересы в конкретных внешних и внутренних условиях...» [3, с. 183].

Автор статьи считает, что вопросы, связанные с моралью и аксиологическими ориентирами личности в информационном

обществе особенно важны сегодня и не только в связи с событиями, происходящими в мире, но и по причине масштабной русофобии, совершенно не способствующей сохранению славянских ценностей (взаимоуважение, самобытность, духовное развитие, солидарность, сохранение гендерных различий, традиционная семья, различные формы коммунитарности, терпимость, трудолюбие, справедливость, миролюбие) [4, с. 50]. Но в результате педалирования евроатлантическим альянсом славянских ценностей в эпоху гибридных войн возникают экстремистские настроения и международные конфликты.

Напомню, что политический экстремизм связан с корпоративными интересами евроатлантического альянса, а также панорамной русофобией [5, с. 95], которая распространяется по всему миру, нацеливая личность на деструктивные стереотипы поведения, целенаправленно «обнуляя» славянские ценности, что может «...разрушить установленные обществом правила и нормы, а взамен личность попытается установить свои, своей социальной группы, партии... причем для преодоления устоявшегося общественного порядка человек может использовать насильственные способы борьбы (политические убийства, захват заложников, диверсии, протесты, саботаж). Поэтому данную деятельность можно назвать деструктивной, а можно – экстремистской» [6, с. 71]. И в такой кризисной ситуации нельзя недооценивать опасность существующей аксиологической эклектики, разноформатной палитры общественных отношений в полицивилизационном мире и тем более не учитывать влияние медиасферы и манипулятивных технологий, ориентированных в основном на англосаксонские ценности [7, с. 47]. Динамично набирающие обороты разрушительные тенденции в международных делах нацелены сегодня в противоположную сторону от диалогистики и позитивного социально-политического фарватера, что необходимо учитывать при разработке стратегий с целью преодоления системных кризисов на нашей планете и более эффективного противодействия нео-террористической агрессии как ресурсу гибридных войн [8, с. 46]. Кризисное состояние информационного общества характеризуется политической сингулярностью, которая позволяет евроатлантическому альянсу реализовывать свои интересы под лозунгом реформирования существующей модели обществен-

ных отношений и демократизации полицивилизационного мира. Так, вследствие «технологической акселерации» в социуме мораль и духовность уходят на второй план и оказываются за горизонтом геополитических событий, так как научно-технический прогресс трансформирует существующую гибридную реальность, опережая поиск смысла своей личностной экзистенции. И, видимо не случайно, что в информационном обществе реализуются два направления в понимании воспитания: во-первых, как полностью свободного от идеологии процесса, ориентированного на организацию воспитания (альтернативные образовательные учреждения, инновационные методики преподавания, технологизация процесса обучения и воспитания). И, во-вторых, воспитание в педагогической теории и практике трактуется как необходимый процесс социализации (технологии управления поведением и воздействием на индивидуальное и общественное сознание, тренинги, нейролингвистическое программирование).

Информационное общество, находясь в ситуации, характеризующейся как политическая сингулярность, испытывает дискомфорт от нарастающих разрушительных тенденций в решении международных вопросов на основе разноформатной аксиологической палитры, а иногда и полном игнорировании нравственного императива, что не мотивирует современную личность на поиск высоких идеалов и смысла жизни. И в этом случае, именно мораль и аксиологические ориентиры должны стать основным лейтмотивом общественных отношений, побуждающих личность в процессе социальной адаптации трудиться и созидать на основе славянских ценностей (идеи добра, справедливости, народного единства, милосердия, идеалы гуманизма, уважения к истории и культуре своей страны).

В связи с этим возникает необходимость уточнения понятийного аппарата, содержание которого в более адекватной форме отражало бы сущность политической сингулярности, основным содержанием которой является перерождение политических элит под давлением евроатлантического альянса в ситуации регионального противостояния и наращивания гонки вооружений. Политическая сингулярность более точно отражает сущностное содержание общемировых и региональных деструктивных процессов, когда современные социальные институты, предназначенные воспроизводить

нормативно-регулятивный опыт, культурно-исторический потенциал, используются евроатлантическим альянсом для решения своих внутривнутриполитических задач, оказывая разрушительное воздействие на экономику, политику, социальную и духовную сферы в разных странах. Политическая сингулярность, как считает автор статьи, в более полном объеме характеризует нестабильное состояние социально-политической системы государства, региона, планеты при условии, что активность политических субъектов (элит) постоянно возрастает, а деструктивное влияние на общественные отношения приобретают системный характер. Именно происходящие глобальные трансформации, изменяющие политическую карту мира, свидетельствуют не только о кризисном состоянии социума, но и о целенаправленной нео-террористической агрессии, детерминирующей аксиологическую экзистенцию личности, общества и государства. И в любом случае, такая деструкция порождает в социуме только регрессивные тенденции, так как базируется на англосаксонских ценностях: индивидуализм, универсальность, глобализм, мультикультуризм, гендерное равенство, однополые браки, политический плюрализм, свобода как отказ от социальных запретов, приоритет частной собственности, право на одностороннее применение силы во имя демократии и т. д.

Нео-терроризм как ресурс гибридных войн регулярно реализовывает разноформатные гибридные вторжения, что создает социальную турбулентность и политическую сингулярность, вследствие чего разрушаются национальные экономики, реализуется идеологическое противостояние и доминирование англосаксонских ценностей на территории различных государств [8, с. 47].

Акцентуация в представленной статье на вопросах морали и аксиологических ориентирах личности в информационном обществе становятся особенно интересными и в связи с трансформациями международных отношений, которые провоцируют разноформатные конфликты [9, с. 26], угрожающие не только социокультурному сотрудничеству и региональной стабильности, но и существованию всего человечества. И в современной потенциально опасной ситуации именно славянские ценности (честный труд, гуманизм, высокие нравственные идеалы, справедливость, коллективизм, взаимоуважение, преемственность поколений, народное единство, нравствен-

ный долг перед семьей, своей страной) инициируют позитивно-созидательные аксиологические ориентиры личности, создавая благоприятные условия для сотрудничества различных государств и сохранения мира на планете [10, с. 130].

Резюмируя, поясню, что такая дескриптивная интерпретация аксиологических ориентиров личности совершенно не случайна, так как глобальный коронакризис спровоцировал социально-экономический упадок, «включив» тектонические разновекторные процессы, обострившие до предела отношения между мировыми «центрами силы», что характеризуется «санкционной войной», «газовой войной», разрушением логистических связей, региональной конфронтацией и надвигающейся геополитической катастрофой [11 с. 66]. И как это ни парадоксально, евроатлантическим альянсом и ангажированными политическими элитами сегодня инициированы необратимые изменения, которые касаются не только перераспределения мировых ресурсов и продовольствия (новый виток гонки вооружений, продовольственный кризис, информационная, ресурсная или «газовая» война и т. д.), но и антропологического кризиса. Конкуренция различных государств и борьба за территорию и материальное богатство порождает агрессивную рефлексию личности и потребительское отношение человека к человеку, к государству и обществу. Именно в процессе деструктивных действий евроатлантическим альянсом, а точнее «расчеловеченной» европейско-американской политической элитой, разрушаются славянские ценности, а взамен предлагаются англосаксонские (агрессивная конкуренция, разноформатные образовательные программы и методы свободного воспитания, гендерное равенство), в результате чего изменяется общественное сознание, происходит «переключение» личности на деструктивную рефлексию (внутреннюю и внешнюю) и эклектика «мыслящих миров», чем является современный человек, приводит к разрушению и деградации. И под воздействием динамично изменяющейся гибридной реальности особенно актуальным становится духовность и «...нравственный характер социально-экономических отношений... Осознанное потребление, социально ответственное поведение, приоритет развития личностных и профессиональных качеств над стремлением к накопительству, потреблению и

праздности – единственный путь построения справедливого гармоничного общества» [12, с. 11].

Многополярность полицивилизационного мира и противопоставление славянских ценностей, с одной стороны, и стремление к доминированию на нашей планете англосаксонских ценностей – с другой, толкают современную цивилизацию к глобальному термоядерному конфликту. Поэтому в информационном обществе крайне важно обратить особое внимание на мораль и аксиологические ориентиры личности для балансировки интересов между странами и прекращения межрегиональных конфликтов, перехода к широкоформатной кооперации на основе доверия между государствами, конструктивного развития мировой геэкономике и геополитики [13, с. 325].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколова, А. А. The media sphere and personal security in the information society / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманит. наук. – 2022. – № 1. – С. 106–112.
2. Лукашенко, А. Г. 2022-й станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Беларус. думка. – 2022. – № 2. – С. 3–11.
3. Опалев, А. В. О системе и содержании базовых категорий теории обеспечения национальной безопасности / А. В. Опалев // Национальная безопасность: научное и государственное управленческое содержание : материалы / Центр проблемного анализа и гос.-упр. проектирования. – М., 2010. – С. 182.
4. Хаустова, Н. А. Духовная безопасность современного общества / Н. А. Хаустова, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманит. наук. – 2014. – № 2. – С. 49–60.
5. Соколова, С. Н. Безопасность человека в информационном обществе и гибридная реальность / С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманит. наук. – 2020. – № 1. – С. 94–101.
6. Арчаков, М. К. Психологические особенности политического экстремизма / М. К. Арчаков // Власть. – 2010. – № 12. – С. 71–74.
7. Арчаков, В. К пониманию феномена современных «сетевых революций» в контексте обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь / В. Арчаков, А. Баньковский, Ю. Александров // Беларус. думка. – 2021. – № 12. – С. 47–57.

8. Соколова, А. А. Инфосфера и нео-террористическая агрессия в эпоху гибридных войн / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Scientific achievements of the third millennium. Collection of scientific papers : materials of the XV international scientific-practical conf., 15 Sept. 2021. – San Francisco, 2021. – P. 46–51.
9. Соколова, А. А. The age of hybrid wars and neoterrorism in the information society / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманит. наук. – 2021. – № 1. – С. 26–34.
10. Духовное измерение гибридной войны в информационной сфере: ценностный аспект // Гибридные войны XXI столетия: происхождение, сущность и место в цивилизационном процессе : монография / А. С. Брычков [и др.]. – Смоленск, 2019. – С. 130–140.
11. Соколова А. А. Информационная безопасность в эпоху гибридных войн / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Sciences of Europe. – 2020. – Vol. 1, № 58. – P. 66–69.
12. Лукашенко А. Г. 2022-й станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Беларус. думка. – 2022. – № 2. – С. 3–11.
13. Соколова А. А. Аксиологический аспект общественной безопасности в эпоху гибридных войн / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Известия военного образования Донецкой Народной Республики : сб. материалов VI Респ. науч.-практ. конф. «От патриотического воспитания к гражданскому согласию и общественной безопасности» / под ред. М. Г. Тихонова. – Донецк, 2022. – С. 325–329.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

S. N. SOKOLOVA,

Professor of the Department of Content and Methods of Education,
Doctor of Philosophy, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

MORAL AND AXIOLOGICAL GUIDELINES OF PERSONALITY IN THE INFORMATION SOCIETY

Summary

In the article, the author actualizes the problems associated with the moral aspects of global transformations of hybrid reality, which today demonstrate a toxic version of international relations and indicate that it is the axiological guidelines of the modern personality that are the semantic foundation characterizing the existential development of the man, society and state.

Keywords: morality, Slavic values, Anglo-Saxon values, political singularity, political extremism, russophobes.

УДК 37.013

О. В. СОЛДАТОВА,

доцент кафедры педагогики и социальной работы,
кандидат педагогических наук

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

ГЕНЕЗИС СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ФЕНОМЕНА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

Статья посвящена трансформации сущностных характеристик дефиниции «образовательная среда» в истории педагогического знания. Раскрыто изменение взглядов педагогической общественности на характер связи человека со средой, отражено изменение функциональных качеств образовательной среды в историческом контексте.

Ключевые слова: «среда», «образовательная среда», ретроспективный анализ, функциональные качества.

Механизмом развития человека, местом приобщения к ценностям, источником социального опыта и творческих проявлений личности является окружающая социокультурная среда. Обусловленность и зависимость формирования и развития личности человека от средовых факторов подчеркивает необходимость рассмотрения в актуалгенезе процесса становления понятия «среда» в педагогике.

Современное понимание понятия «образовательная среда» как педагогического феномена – это конгломерат воззрений на данную дефиницию как собственно педагогических, так и идей и концептуальных положений смежных с педагогикой наук.

Анализ трансформационных процессов в период с XIX до начала XXI вв., происходящих в естественных и гуманитарных науках по проблеме среды человека, позволяет констатировать постепенное обогащение, расширение и углубление сущности понятия «среда», а также изменение характера взаимосвязи компонентов среды. Истолкование понятия «среда» в естественных науках изменялось постепенно: от примата влияния неоргани-

ческой, биологической сфер – к признанию ядром вышеназванной совокупности сред (сфер), отражающих как биологические, неорганические, так и социальные, культурные, физические аспекты. Постепенно трансформировались и взгляды на характер связи составляющих окружающей среды (от соподчинения / приспособления к взаимоотношению / взаимодействию) [1, с. 175; 2, с. 15].

В противовес естественно-научному пониманию окружающей среды «парадигма человеческой исключительности» (О. Н. Яницкий) занимала достаточно устойчивые позиции вплоть до середины XX века в социологии и психологии [3]. Возможность включения в структурную организацию среды физической, природной тогда отрицалась как социологами, так и представителями зарубежной и отечественной психологии. В 70-е годы XX века в социологическом знании происходит поворот от антропоцентрической парадигмы к экоцентрической (энвайронментальной), акцентирующей внимание на обусловленности человеческой деятельности не только социокультурными факторами, но и биофизическими. Изменения претерпевают и представления об окружающей среде в психологии. В рамках новых веяний классической психологии (средовой психологии, экологической психологии и т. д.) в подсистему среды исследователями, наряду с социальными и природными компонентами, вводится пространственно-физический. Ключевым моментом при описании отношений человека и среды в социальном и психологическом знании становится идея взаимодействия, взаимоотношений, модель «ситуации» [4, с. 23].

В современном философском знании объяснение социальной реальности, взаимодействия человека и среды осуществляется сквозь призму средоцентристской методологии с опорой на экоантропоцентрический подход и, как следствие, дефиниция «среда человека» наполняется новым содержанием: смыслообразующим данного понятия признается метаструктура социоприродной системы [5, с. 6–7].

Опираясь на идеи и концептуальные положения смежных с педагогикой наук относительно дефиниции «среда», мы в качестве эмпирических индикаторов анализа становления терминов «среда», «образовательная среда» в педагогике включили:

1) лингвистические конструкции со словом «среда», используемые в научно-педагогических исследованиях;

2) трактовка понятия «среда» и структурные единицы данной дефиниции в педагогическом знании (несмотря на широкое распространение производных от данной категории определений (информационная образовательная среда, лично ориентированная образовательная среда и т. д.), в общем виде образовательная среда может быть представлена технологическим, коммуникативным, пространственно-предметным компонентами);

3) характер связи человека со средой (взаимовлияние, взаимодействие или воздействие);

4) качественная характеристика среды (факт, возможность, фактор, средство, условие обучения и развития и т. д.).

История становления термина «среда» и средового подхода в педагогике имеют различные точки отсчета. Опираясь на данные исследований А. И. Артюхиной [6], А. В. Иванова [7], Ю. С. Мануйлова [8], С. А. Сергейко [9], а также результаты нашего историко-педагогического анализа, можно прийти к выводу о существовании «де-факто» интереса к средовой проблематике в образовании еще в период Древнего мира, в то время как педагогической общественностью термин «среда» стал использоваться лишь в XIX веке. Несмотря на отсутствие определения понятия «среда», представителями Пифагорейского братства, древнегреческими учеными (см. табл.) окружающая человека объективная реальность рассматривалась в качестве фактора развития человека, где процессы взаимодействия уступали процессам воздействия окружающей среды на человека. При этом, как следует из анализа источниковедческой базы (см. табл.), характер взаимосвязи человека с окружающей средой на протяжении еще длительного исторического периода в основном представлял собой однонаправленное воздействие среды на человека [8; 9; 10].

Трансформация сущностных характеристик дефиниции «среда» в педагогике

Период / ФИО ученых	Характер связи человека со средой	Качественная характеристика среды
Древний мир <i>Пифагорейское братство,</i> <i>Платон,</i> <i>Аристотель,</i> <i>Эпикур,</i> <i>Демокрит и др.</i>	Воздействие со стороны среды	Среда – <i>фактор</i> развития человека
Средневековье (V–XVII вв.) <i>Представители раннего средневековья,</i> <i>Представители эпохи Возрождения</i> <i>(Э. Роттердамский,</i> <i>С. Полоцкий и др.).</i>	Воздействие со стороны среды	Среда – <i>вспомогательный фактор;</i> <i>главнейший фактор</i> развития ребенка
Новое время (XVII–XIX вв.) <i>Дж. Локк,</i> <i>Гельвеций,</i> <i>С. Уильдерстин,</i> <i>Я. А. Коменский,</i> <i>Г. Песталоцци,</i> <i>А. Дистервег,</i> <i>Р. Оуэн и др.</i>	Воздействие со стороны среды / воздействие со стороны человека	Среда – <i>единственный и главенствующий фактор</i> воспитания, развития; <i>внешние обстоятельства</i>
Конец XIX – начало XX вв. <i>П. Кергомар,</i> <i>М. Монтессори,</i> <i>О. Декроли,</i> <i>Я. Корчак и др.</i> <i>К. Н. Венцель,</i> <i>П. Ф. Лесгафт,</i> <i>Л. К. Шлегер,</i> <i>А. Ф. Лазурский и др.</i>	Воздействие со стороны среды / содействие, препятствие, удовлетворение потребностей Психологическое взаимодействие / воздействие со стороны среды / воздействие со стороны человека	Среда – <i>фактор</i> развития человека; <i>вторичный фактор;</i> <i>средство;</i> <i>условие</i> Среда – <i>могущественный фактор</i>
Советский период (1917 г. – конец 1930 гг.) <i>Н. К. Крупская,</i>	Взаимодействие человека со средой / воздействие (со стороны среды)	Среда – <i>важнейшее педагогическое средство;</i>

Окончание табл.

<p><i>Л. И. Чулицкая, А. С. Макаренко и др.</i></p>		<p><i>фактор</i> развития человека</p>
<p>1960–1970 гг. – настоящее время <i>А. П. Усова, В. А. Сухомлинский</i></p>	<p>Воздействие со стороны среды / воздействие со стороны человека</p>	<p>Среда – <i>фактор</i> развития человека; <i>источник</i> развития</p>
<p><i>Ю. С. Мануйлов</i></p>	<p>Посредствование (помощь и т. д.); осреднение (типизирование); опосредование (влияние, оздоровление, обогащение)</p>	<p>Среда – потенциальное <i>средство</i> воспитания</p>
<p><i>А. П. Сманцер</i></p>	<p>Взаимное влияние и обогащение</p>	<p>Среда – <i>совокупность условий, влияний, возможностей</i></p>
<p><i>В. С. Кукушин</i></p>	<p>Взаимодействие, взаимoadaptация системы «образовательная среда – ребенок»</p>	<p>Среда – <i>ситуация соучастия</i></p>
<p><i>А. В. Иванов</i></p>	<p>Взаимодействие</p>	<p>Среда – <i>источник</i> культурного развития личности, <i>педагогическое явление</i></p>
<p><i>А. В. Торхова, А. В. Позняк, Е. Ф. Карпиевич, Т. И. Краснова и др.</i></p>	<p>Взаимодействие</p>	<p>Среда – <i>совокупность условий</i></p>
<p><i>Н. А. Масюкова</i></p>	<p>Взаимодействие</p>	<p>Среда – <i>система возможностей</i></p>

Понимание взаимосвязи человека со средой сквозь призму понятий «взаимодействие, содействие» было присуще лишь некоторым представителям (К. Н. Вентцель, Я. Корчак, М. Монтесори) педагогической общественности на рубеже XIX–XX вв.,

признающим за индивидуумом высокий потенциал к действию и преобразованию как самого себя, так и окружающей действительности [11; 12; 13]. Так, М. Монтессори в труде «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка», акцентирует внимание на среде как на вторичном факторе творческого развития ребенка, подчеркивает значимость адаптации не ребенка к среде, а среды к индивидуальной траектории развития ребенка: «среда, без сомнения, лишь вторичный фактор в явлениях жизни; она может лишь изменять, может содействовать или препятствовать, но никогда не может она творить» [13, с. 382]. Настаивал на изучении средовой детерминации развития личности ребенка и Я. Корчак: «Кроме законов наследственности, надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое разрешение» [12]. Ученым было дано определение воспитывающей среды, разработана типология воспитывающих сред, раскрывающая зависимость развития личности ребенка (в континуумах «активный–пассивный», «зависимый–свободный») от функциональных характеристик среды. Согласно Я. Корчаку, среда может воздействовать, содействовать, препятствовать, удовлетворять потребности, т. е. может выступать в разнообразных функциональных качествах, а именно: как первичный и вторичный фактор развития, как средство, условие [12]. О двунаправленной обусловленности и зависимости в диаде «личность–среда» указывал Вентцель. Он признавал за индивидуумом возможность видоизменять среду, считал, что «рост и изменение личности и изменение среды... идут параллельно, взаимно обуславливая друг друга» [11, с. 21].

В советский период (1917 г. – конец 1930 гг.) вопросы воспитания и образования средой решаются как в теоретическом, так и практическом планах (Первая опытная станция Наркомпроса (С. Т. Шацкий); Полтавская колония имени М. Горького (А. С. Макаренко) и т. д.). Идея «педагогизации среды» частично видоизменяет характер связи человека со средой: признается возможность двунаправленного воздействия в диаде «человек↔среда». Среда становится не только фактором, но и важнейшим педагогическим средством. Изучение общественной среды, ее

потенциала в воспитании подрастающего поколения признается одним из условий создания и функционирования учреждений дошкольного образования. По итогам работы Третьего Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию 1924 г. средовая проблематика очерчивает круг задач деятельности педагога в учреждении дошкольного образования: «1) изучение современного ребенка путем учета непосредственного влияния на него среды и 2) создание в детском учреждении среды определенной направленности в сторону осуществления намеченных задач воспитания» [14, с. 147].

В становлении средового подхода и понятия «среда» был период так называемой дискредитации, т. е. нивелирования возможностей среды в развитии личности ребенка, охватывающий временной диапазон в пределах трех десятилетий (1940–1970 гг.). Возобновление интереса к средовой проблематике в 1960–1970-е гг. было обусловлено «изучением школьного коллектива, обладающего признаками сложно организуемых систем, функционирующих в разных средах» [9, с. 207], увеличением объема знаний о конкретных составляющих среды и т. д. При описании характера связи человека и среды в 70-е г. XX в. в педагогической действительности продолжает доминировать двунаправленное воздействие в диаде «человек↔среда», а не взаимодействие, т. е. предпочтение отдается субъект-объектной схеме взаимодействия, но смещаются акценты в понимании качественной характеристики среды, а именно: среда приобретает статус источника развития ребенка [15].

Следует отметить, что в исторической ретроспективе в соответствии с реалиями времени лингвистические конструкции с понятием «среда» в педагогическом знании также постепенно трансформировались, обогащались, отражая как нравственный («среда низменная, порочная» (Р. Оуэн) [10] и т. д.) или классовый характер организуемой среды (*рабочая, крестьянская среда* (Н. К. Крупская) [16] и т. д.), так и вид учреждения образования, в котором среда имеет место быть, содержание образования, характер отношения к социальному опыту и его передаче (*образовательно-культурная среда* (А. П. Сманцер) [17], *адаптивная*

образовательная среда (А. В. Торхова, Е. А. Поддубская) [18] и т. д.).

Так, набирающие оборот в конце XX века личностно-развивающая ориентация образования, реформирование системы образования, изменение понимания субъекта образовательного процесса содействовали актуализации средового подхода как методологической установки (*характеризующейся гибкостью, динамизмом, многоаспектностью, продолжительностью и непрерывностью воздействия, управленческой позицией*) и введению в тезаурус психолого-педагогических наук понятия «образовательная среда» и ее разнообразных концепций: эколого-личностной (В. А. Ясвин), коммуникативно-ориентированной (В. В. Рубцов), антрополого-психологической (В. И. Слободчиков), психодидактической (В. П. Лебедева, В. А. Орлов и др.), экопсихологической (В. И. Панов) и т. д. [19; 20, с. 73–84; 21]. В настоящее время в логике вышеназванных концептуальных моделей исследователями уточняется и дополняется категория «образовательная среда», разрабатываются и обосновываются технологии проектирования образовательных сред.

Претерпел изменение и характер связи человека со средой, что, в свою очередь, параллельно повлекло за собой и изменение, расширение диапазона функциональных качеств образовательной среды. От примата фактора как качественной и основной характеристики образовательной среды – к признанию последней как многовекторного, полифункционального феномена (фактор, обстоятельство, средство, условие, источник) (см. табл.).

Так, эмпирический анализ докладов, представленных в рамках VIII Международной научно-практической конференции «ТехноОбраз» – 2011» по теме «Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся» «позволяет утверждать доминирование взглядов ученых на среду не как на фактор развития (исключающий активность учащегося), а как на условие, возможность, поликультурный диалог, средство развития субъектов образовательного процесса» [22], где субъект-объектная схема взаимодействия участников образовательного процесса («учащийся – объект, принимающий воздействие среды») нивелируется. Таким образом, сложившаяся

система взглядов ученых на организацию образовательной среды учреждения образования, на позицию воспитанников, учащихся в ней на современном этапе не противоречит приоритетам современного образования и внедряемым лично-ориентированным и развивающим технологиям в данной сфере.

В настоящее время осмысление сущности, структурообразующих компонентов образовательной среды на всех уровнях образования, их содержания, а также условий успешного функционирования среды образования осуществляется в рамках прикладных научных исследований в Республике Беларусь.

Так, Г. В. Пальчиком и Л. А. Худенко в рамках комплексного исследования по определению закономерностей организации различных компонентов образовательной среды общеобразовательного учреждения в лаборатории проектирования образовательных систем Национального института образования Республики Беларусь (2009–2011 гг.) была осуществлена конкретизация структурной организации образовательной среды, уточнено и расширено содержание компонентов образовательной среды (социального, учебно-методического, материально-технического / пространственно-предметного) [23, с. 3, 5].

В свою очередь, А. В. Торховой и Е. А. Поддубской раскрыты сущностные характеристики адаптивной образовательной среды как средства развития когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых, выделены условия, обеспечивающие успешность взаимодействия и интерактивного общения со взрослыми обучающимися (*атмосфера безопасности в образовательной среде, гуманистическая направленность взаимодействия, проектирование ситуаций успеха и т. д.*) [18].

Н. А. Масюковой представлена стратегия организации социального компонента образовательной среды учреждения образования посредством системы организационных принципов как фундаментальных норм деятельности [24], разработан диагностический материал для оценки качества социального компонента образовательной среды [25].

На основе анализа теоретико-методологических и практических подходов к организации практико-ориентированной среды в университете В. А. Капрановой дана оценка современного ее

состояния, выделены позитивные аспекты и возможные риски создания вышеназванной среды в высшей школе, представлен комплекс мер, реализация которых позволит создать эффективную практико-ориентированную среду в университетах [26].

Как видим, исследование образовательной среды в Республике Беларусь является актуальным и перспективным направлением.

Таким образом, анализ источниковой базы свидетельствует о многоаспектности, многогранности категорий «среда» и «образовательная среда», которые в истории своего становления претерпели различные трансформационные процессы, такие как: 1) смысловое обогащение данных категорий и изменение качественных характеристик данных дефиниций; 2) изменение взгляда на характер связи составляющих окружающей среды: от соподчинения / приспособления к взаимоотношению / взаимодействию; 3) признание средового подхода в педагогике как перспективного управленческого инструментария; 4) возникновение различных концепций среды образования, определяющих вектор современных исследований по средовой проблематике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прохоров, Б. Б. Среда окружающая [Электронный ресурс] / Б. Б. Прохоров // Экология человека: понятийно-терминологический словарь / Б. Б. Прохоров. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – Режим доступа: <http://www.sci.aha.ru/ALL/SLOV/bbp.htm>. – Дата доступа: 05.09.2022.
2. Смолова, Л. В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л. В. Смолова. – СПб. : Речь, 2008. – 384 с.
3. Яницкий, О. Н. Альтернативная социология / О. Н. Яницкий // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 70–84.
4. Дридзе, Т. М. Экоантропоцентрическая модель социального познания как путь к преодолению парадигмального кризиса в социологии / Т. М. Дридзе // Социологические исследования. – 2000. – № 2. – С. 20–28.
5. Алымкулов, М. С. Философский анализ понятия «среда человека» : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / М. С. Алымкулов ; Нац. акад. наук Кырг. Респ., Ин-т философии и права. – Бишкек, 2002. – 18 с.
6. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования

- образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. И. Артюхина ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 40 с.
7. Иванов, А. В. Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. В. Иванов ; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 49 с.
 8. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. С. Мануйлов. – М., 2003. – 193 л.
 9. Сергейко, С. А. Роль среды в образовании на протяжении истории педагогики / С. А. Сергейко // ТехноОбраз–2011. Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 17–18 марта 2011 г. : в 4 ч. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: В. П. Тарангей (гл. ред.), Н. В. Михалкович (зам. гл. ред.) [и др.]. – Гродно, 2011. – Ч. 3. – С. 204–208.
 10. Оуэн, Р. Книга о новом нравственном мире / Р. Оуэн // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия : учеб. пособие / сост. Н. Б. Мчедлидзе [и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – С. 271–275.
 11. Вентцель, К. Н. Среда как фактор нравственного воспитания / К. Н. Вентцель // Образование. – 1900. – № 1. – С. 19–36.
 12. Korczak, J. Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie / J. Korczak. – Warszawa–Kraków, 1919. – 146 s.
 13. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / М. Монтессори // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия : учеб. пособие / сост. Н. Б. Мчедлидзе [и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – С. 378–412.
 14. Третий Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию 1924 г. Резолюции по докладам // История советской дошкольной педагогики: хрестоматия : учеб. пособие / сост. Н. Б. Мчедлидзе [и др.] ; под ред. М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. – М. : Просвещение, 1988. – С. 144–153.
 15. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М. : Мол. Гвардия, 1979. – 335 с.
 16. Крупская, Н. К. Воспитание / Н. К. Крупская // История советской дошкольной педагогики: хрестоматия : учеб. пособие / сост. Н. Б. Мчедлидзе [и др.] ; под ред. М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. – М. : Просвещение, 1988. – С. 86–92.
 17. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе : учеб. пособие / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 2010. – 335 с.

18. Торхова, А. В. Адаптивная образовательная среда как средство развития когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых / А. В. Торхова, Е. А. Поддубская // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб. : ФГБНУ «ИПООВ РАО», 2014 г. – С. 413–418.
19. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
20. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
21. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : БГПИ, 2005. – 272 с.
22. Тарантей, В. П. Организация образовательной среды: опыт, проблемы, перспективы развития / В. П. Тарантей, О. В. Солдатова // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 12. – С. 3–12.
23. Пальчевский, Б. В. Учебно-методический компонент образовательной среды школы – фактор развития педагогов как субъектов образовательного процесса / Б. В. Пальчевский // Вестн. адукацыі. – 2010. – № 3. – С. 3–13.
24. Масюкова, Н. А. Стратегия организации социального компонента современной образовательной среды общеобразовательного учреждения / Н. А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 11. – С. 50–58.
25. Масюкова, Н. А. К вопросу о диагностике школьной образовательной среды / Н. А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 3. – С. 33–41.
26. Капранова, В. А. Практико-ориентированная среда в университете: содержание, структура, пути создания / В. А. Капранова // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2018. – № 1. – С. 28–34.

Материал поступил в редколлегию 28.09.2022.

O. V. SOLDATOVA,

Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Social Work, Candidate of Pedagogical Sciences

Education Institution «Grodno State University
named after Yanka Kupala»,
Grodno, Belarus

GENESIS OF THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS
OF THE «EDUCATIONAL ENVIRONMENT»
PHENOMENON IN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Summary

The article is devoted to the transformation of the essential characteristics of the definition of «educational environment» in the history of pedagogical knowledge. The change in the views of the pedagogical community on the nature of the connection between a person and the environment is revealed, the change in the functional qualities of the educational environment in the historical context is reflected.

Keywords: «environment», «educational environment», retrospective analysis, functional qualities.

УДК 37.091.12:005.963.3

О. В. СУРИКОВА,

заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий,
кандидат педагогических наук

Институт повышения квалификации и переподготовки
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

В статье раскрываются сущность, содержание и структура рефлексивной компетентности учителя, называются организационно-педагогические условия ее развития в системе дополнительного образования взрослых.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексия в деятельности, рефлексивная компетентность.

В условиях быстрых изменений общества и образования ключевое значение приобретает способность учителя к освоению новых способов деятельности на основе совершенствования собственного профессионального опыта. Вместе с тем анализ педагогической практики свидетельствует о том, что несоответствие уровня профессионального развития учителей требованиям современного образовательного процесса во многом обусловлено неготовностью к рефлексивному осмыслению индивидуального опыта, к отказу от неэффективных стереотипов в нем и, как следствие, неспособностью быть субъектом эволюционных изменений в образовании и работать в условиях постоянной социокультурной динамики. При этом актуализируется проблема развития определенных видов профессиональных компетентностей, обеспечивающих умение учителя фиксировать, описывать, анализировать и трансформировать собственный опыт педагогической деятельности, к числу которых относится *рефлексивная компетентность*.

Рефлексивная компетентность является условием достижения высокой результативности в деятельности учителя, одним из важных факторов непрерывности профессионального развития, осуществляемого на основе постоянного преобразования индивидуального

педагогического *опыта*. Определение понятия рефлексивной компетентности позволяет раскрыть ее сущностные характеристики и обеспечить эффективное развитие в условиях системы дополнительного образования взрослых и профессионального саморазвития педагогов.

Раскроем сущность и содержание понятия «рефлексивная компетентность учителя». Обозначенное понятие является достаточно изученным в психолого-педагогических исследованиях, вместе с тем, некоторые аспекты его определения требуют конкретизации. Приведем в таблице 1 выборочно трактовки, характеризующие рефлексивную компетентность учителя.

Таблица 1. Контент-анализ сущности понятия рефлексивной компетентности учителя

Сущность понятия рефлексивной компетентности учителя	Авторы научных исследований
<i>Отказ от шаблонов и стереотипов мышления и опыта, нацеленность на поиск альтернативных решений задач и проблемных ситуаций, инициативность и творческий подход</i>	М. А. Агафонова
<i>Профессионально-личностное качество, свойство, которое позволяет осуществлять рефлексивные процессы, реализовывать рефлексивные способности, инициирующие процессы развития и саморазвития, обеспечивающие творческий подход к профессиональной деятельности и достижение в ней максимальной эффективности и высокой результативности</i>	О. А. Полищук, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов
<i>Готовность и способность учителя к эффективной профессиональной деятельности; проявляется в желании и умении решать рефлексивные и педагогические задачи, а также вносить целесообразные коррективы в профессиональную деятельность</i>	И. А. Стеценко
<i>Готовность и способность учителя сделать профессиональную проблему предметом сознательного анализа и перевести ее в задачи мотивированной, осознанно выстраиваемой профессиональной деятельности; овладение учителем механизмом профессионального самосовершенствования,</i>	И. Ю. Шустова

Окончание табл. 1

выраженном в способности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своему профессиональному опыту	
<i>Переосмысление</i> определенных позиций, <i>преодоление</i> существующих в сознании <i>клишированных форм и паттернов</i> и образование новых моделей, концепций, идей с целью дальнейшего <i>саморазвития</i> и <i>совершенствования</i> своей профессиональной деятельности; <i>системообразующий</i> фактор профессиональной компетентности	М. А. Агафонова
<i>Механизм преодоления стереотипов</i> деятельности и опыта учителя; позволяет <i>переосмысливать</i> и <i>преодолевать проблемы</i> деятельности, обретать новые смыслы, ставить и решать практические задачи неординарного характера; обеспечивает <i>развитие</i> и <i>саморазвитие</i>	Л. В. Красовская
Профессиональное <i>качество</i> личности, предполагающее наличие умения адекватно и продуктивно осуществлять <i>самоанализ</i> и <i>самооценку</i> собственной профессиональной деятельности, что способствует <i>саморазвитию</i> личности, <i>инновационному подходу</i> к профессиональной деятельности, достижению ее оптимальной <i>эффективности</i> и максимальной <i>результативности</i>	А. П. Мишина

Обобщение представленных в таблице 1 определений показывает, что рефлексивная компетентность учителя трактуется как профессиональное качество (свойство) личности, выраженное в способности преодолевать *проблемные ситуации* в деятельности, повышать ее эффективность и осуществлять профессиональное развитие с помощью рефлексивных процессов (рефлексии). Однако приведенные в таблице дефиниции требуют уточнения с позиции конкретизации названных в них рефлексивных процессов. С этой целью рассмотрим понятие «*рефлексия*» как смыслообразующее, определяющее сущность и содержание рефлексивной компетентности учителя.

В современных научных работах понятие «рефлексия» (от латинского *reflexio*) выступает как междисциплинарное и исследуется в философии, психологии, педагогике при изучении проблем

мышления, деятельности, при управлении процессами обучения и развития, в том числе педагогов. Рефлексию определяют как уникальное *свойство*, присущее лишь человеку, *состояние* осознания чего-либо, *процесс* репрезентации психике своего собственного содержания (А. В. Карпов) [3, с. 21]. Как *процесс* рассматривают рефлексию в *деятельности, мышлении и коммуникации* (О. С. Ноженкина) [6, с. 23]. Основой рефлексивной компетентности как изучаемого феномена выступает *рефлексия в деятельности*.

Предпосылки рассмотрения рефлексии в деятельностном контексте (в деятельности), подразумевающим особую преобразовательную активность человека, сложились в *философии* Нового Времени (XVII в.) и немецкой классической философии (XVIII–XIX вв.). В данный период были впервые раскрыты основные смыслы и введено само понятие рефлексии (Дж. Локк), которое трактовалось в значении очень близком к современному – *осознание опыта*, что предполагало:

– отражение опыта посредством наблюдения за ним: «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность» (Дж. Локк) [3, с. 14];

– изучение, исследование, теоретизация, категоризация опыта: вследствие рефлексии «в разуме возникают идеи» (Дж. Локк); мышление на основе диалектического метода: «абстрактное – рефлексия – конкретное» (Г. В. Ф. Гегель) [3, с. 15]; рефлексия как «состояние души... условия, при которых мы можем образовать понятия» (И. Кант) [3, с. 16];

– изменение, преобразование, саморазвитие опыта: рефлексия – основной механизм образования нового из известного, раскрытие известного в новом; рефлексия совпадает с деятельностью саморазвития духа и в то же время является основным механизмом его саморазвития (Г. В. Ф. Гегель) [3, с. 15];

– «освобождение» от опыта, от сдерживающих стереотипов: рефлексия дает возможность «разрыва жестких, причинно-обусловленных... заданностей» (И. Г. Фихте) [3, с. 16], «рефлексия неразрывно связана не столько с опытом, сколько со свободой от него», путем его объективации, опредмечивания и преобразования (Н. Г. Алексеев).

В настоящее время в философии рефлексия понимается как форма теоретической деятельности, осознание, осмысление человеком опыта жизнедеятельности посредством рефлексивного анализа.

Представим понятие «рефлексия» с позиции деятельностного контекста в психологии:

– намеренное *осознание* человеком логической формы, плана или схемы своего *действия* (А. З. Зак);

– процесс и обеспечивающий его психический механизм, реализующий функции познавательной *реконструкции* осуществленного *действия*, выявления причин фиксированного или возможного в будущем *затруднения в действии*, *коррекции* прежнего способа действия с направленностью на отсутствие затруднения в его реализации при сохранении или *изменении цели действия* (О. С. Анисимов [1, с. 5]).

Рефлексия в деятельности предполагает разрешение в ней проблемных ситуаций, приводящее к преобразованию опыта в целом. Именно эта преобразующая функция рефлексии значима для определения рефлексивной компетентности учителя.

Названная функция была раскрыта в рамках субъектно-деятельностного, системно-деятельностного подходов (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий), рефлексивной психологии (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) посредством описания *механизма* рефлексии в деятельности, который представляет собой процессуальную схему и носит циклический характер. Существует несколько не противоречащих друг другу процессуальных схем механизма рефлексии:

1) исследование ситуации → выявление затруднений в деятельности → установление причин затруднений → критика старой нормы (прежнего способа деятельности) → выработка новой нормы (нового способа деятельности) (Г. П. Щедровицкий);

2) репродукция стереотипов → регрессия переживаний → кульминация вдохновения → прогрессия самосознания → продукция инновации (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов).

Представленные варианты механизма рефлексии показывают, что предметом рефлексии является опыт деятельности, поскольку исследуемая ситуация либо уже произошла, либо смоделирована на основе серии многократно повторяемых (стереотипных) случаев из реальной практики.

В рамках описанного психологического механизма рефлексии рассматривается рефлексия в *профессиональной* деятельности (профессиональная рефлексия) специалистов, в том числе педагогов (учителей, воспитателей, преподавателей и т. д.). Представим существующие в научных исследованиях варианты ее интерпретации и определения.

Рефлексия в профессиональной деятельности учителя как понятие зафиксирована в двух основных значениях (рефлексия деятельности обучающихся и рефлексия собственной педагогической деятельности):

– обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика (А. К. Маркова) [4, с. 86];

– представляет собой «рефлексивное «движение» от «я-реального» к «я-идеальному», выступает как целенаправленный, осознанный, непрерывный поиск и анализ способов собственного профессионального роста на основе анализа и расширения границ опыта педагогической деятельности» (Б. З. Вульф) [2];

– механизм анализа профессионального опыта, способствует преодолению затруднений в деятельности, детерминирует развитие профессиональных способностей, создает условия личностно-профессионального развития, является системообразующим элементом в развитии компетенций современного профессионала и таким образом прямо коррелирует с акмеологическими достижениями человека (В. А. Метаева) [5].

Контент-анализ определений рефлексии в профессиональной деятельности учителя, представленный в таблице 2, позволил выявить *три аспекта*, с позиций которых она трактуется исследователями:

содержательный – рассмотрение учителем собственного опыта в качестве объекта изучения с целью его теоретического осмысления и содержательной трансформации;

процессуальный – рефлексивный анализ опыта, включающий выявление и реконструкцию в нем затруднений (проблем), критику старой нормы (прежнего способа деятельности), конструирование и применение нового опыта (с новой нормой, способом деятельности);

функциональный – дискредитация стереотипов предыдущего опыта, преобразование последующего опыта, развитие профессиональной деятельности в целом.

Таблица 2. Контент-анализ определений понятия рефлексии в профессиональной деятельности учителя

Определения понятия рефлексии в профессиональной деятельности учителя	Авторы научных исследований
<i>Содержательный аспект</i>	
Процесс предваряющего или ретроспективного мысленного <i>анализа</i> профессиональной <i>проблемы, затруднения</i> или <i>успеха</i> , способствующий осмыслению сущности и причин возникновения проблемы или затруднения, появлению новых перспектив их разрешения	О. С. Ноженкина
Психологический феномен, который заключается в способности учителя занимать <i>активную исследовательскую позицию</i> по отношению к собственной деятельности и к себе как субъекту этой деятельности; предваряющий или ретроспективный <i>анализ</i> определенной профессиональной <i>проблемы</i> , предполагающий появление личностно окрашенного <i>осмысления</i> сущности данной проблемы и новых <i>путей ее решения</i>	А. А. Бизяева
Реализуется посредством аналитической деятельности, предполагающей трансформацию имеющегося <i>опыта, получение</i> и <i>присвоение</i> вследствие этого процесса <i>нового знания</i> , которое <i>структурируется, обобщается</i> и становится способом деятельности	О. Б. Даутова
Процесс <i>интеграции</i> теоретических <i>знаний</i> и практического <i>опыта</i>	И. Е. Девятова
Механизм <i>преодоления стереотипов</i> , возникающих в области применения средств и методов профессиональной деятельности, который обеспечивает связь между концептуальным аппаратом и личным <i>опытом</i>	Е. В. Рогулина
<i>Преобразование стереотипов опыта</i> , создание внутренних условий <i>выхода в инновационную практику</i> , предполагающую генерирование учителем новых идей, конструирование и моделирование нового опыта	Е. В. Мезенцева

Окончание табл. 2

Процессуальный аспект	
Теоретическая деятельность педагога, направленная на осмысление собственных знаний и действий, являющаяся основанием профессиональной деятельности, состоящая из <i>трех этапов: анализ деятельности с затруднением, ее критическая реконструкция и обращение к новой норме деятельности</i>	В. А. Метаева
Фиксация опыта с затруднением; формулирование проблемы; поиск способа разрешения проблемы; действие (новый опыт) – применение нового способа, снятие проблемы	А. Д. Митькина
Рефлексивный анализ, реконструкция осуществленного действия (деятельности и т. п.), критика предшествующего опыта и модификация нормативного обоснования для последующего опыта	О. С. Анисимов
Рефлексия как <i>ALACT-model: action</i> – действие; <i>looking back on the action</i> – «взгляд назад» на совершенное действие; <i>awareness of essential actions</i> – осознание значимых аспектов действия; <i>creating of alternative methods of action</i> – разработка альтернативных или новых методов; <i>trial</i> – апробация на практике нового действия	Ф. Кортхаген
Функциональный аспект	
Рефлексия выполняет по отношению к <i>опыту</i> : 1) <i>дискредитирующую функцию</i> , позволяющую обнаружить профессиональный кризис и выявить профессиональные проблемы в собственном <i>опыте</i> , «разоблачить» негативные профессиональные стереотипы; 2) <i>преобразующую функцию</i> , способствующую переосмыслению и формированию нового взгляда на свой опыт, осознанию способов решения собственных профессиональных проблем	Л. Ф. Вязникова
Формула зависимости профессионального развития учителя от рефлексии: « <i>Опыт + рефлексия этого опыта = развитие</i> »	Г. Дж. Познер

Из таблицы 2 видно, что приведенные в ней определения отражают в большей степени один из аспектов (содержание (предмет),

процесс, функция) рассматриваемого понятия. Вместе с тем, как показывает педагогическая практика и результаты опытно-экспериментальной работы настоящего исследования [7], рефлексивная компетентность заключается в способности учителя применять рефлекссию в триединстве названных аспектов. При этом *рефлексия* в профессиональной деятельности выступает как *механизм отражения, изучения и преобразования опыта* учителя.

В рамках опытно-экспериментальной работы было установлено, что вследствие недостаточно всестороннего рассмотрения аспектов рефлексии учителя не задействуют в полной мере ее аналитический и преобразующий потенциалы [7]. Это выражается в поверхностном анализе случайно выбранных фрагментов образовательного процесса или элементов педагогической деятельности, не приводящем к конструктивным изменениям педагогического опыта и профессиональному развитию в целом. Учителя на практике затрудняются производить рефлекссию как целостный механизм отражения, изучения и преобразования своего опыта, испытывая сложности при:

- опредмечивании опыта («превращении» в предмет рассмотрения), предполагающем представление его в обозримой для восприятия и осознания форме («единице» опыта), отражающей процесс и результаты деятельности в конкретной педагогической ситуации (*отражение*);

- анализе опыта, предусматривающем последовательность аналитических операций, направленных на поиск оснований деятельности и определение причин проблемных ситуаций в ней (*изучение*);

- содержательной трансформации опыта, включающей его изменение и развитие, направленное на разрешение проблемных ситуаций (*преобразование*).

Определение рефлексивной компетентности учителя требует уточнения в контексте триединства обозначенных аспектов рефлексии и рассмотрения в качестве ее содержательной основы рефлексивного анализа опыта профессиональной деятельности.

Так, наиболее полно отражают предмет, процесс и функцию рефлексии в профессиональной деятельности учителя синонимичные данному понятию термины «*объективирование процесса и результатов педагогической деятельности*» и «*рефлексивный анализ опыта профессиональной деятельности*».

Под первым из них (объективирование) понимают опредмечивание опыта, представление его в словесно-овещественной обозримой форме и произведение над ним мыслительных операций анализа и критического переосмысления (Д. Г. Трунов) [9].

Под вторым (рефлексивный анализ) – шаги (этапы), конкретизированные нами на основе теоретического обобщения определений данного понятия:

идентификация – обнаружение в педагогическом опыте проблемной ситуации;

реконструкция – восстановление, ретроспективное описание выявленной проблемной ситуации;

категоризация – теоретическая интерпретация проблемной ситуации с помощью педагогических терминов и понятий;

проблематизация – определение причины возникновения проблемной ситуации;

перенормирование – конструктивное разрешение проблемной ситуации и содержательная трансформация опыта.

Таким образом, **рефлексивная компетентность учителя** выступает как *интегративное качество* личности, выраженное в *способности* объективировать процесс и результаты педагогической деятельности с целью определения, решения и предупреждения проблемных ситуаций для повышения эффективности образовательного процесса и динамики профессионального развития [7].

Обозначенная компетентность имеет *четырёхкомпонентную структуру*:

мотивационный компонент выполняет стимулирующую функцию и обеспечивает устойчивую потребность учителя в решении конкретных проблемных педагогических ситуаций;

когнитивный компонент выполняет теоретическую функцию и предусматривает формирование системы знаний о сущности и специфике объективирования (рефлексивного анализа) процесса и результатов профессиональной деятельности;

деятельностный компонент выполняет практическую функцию технологической подготовки учителя к осуществлению рефлексивного анализа;

преобразующе-проектировочный компонент выполняет прогностическую функцию и обеспечивает определение учителем индиви-

дуальной траектории профессионального развития на основе результатов рефлексивного анализа [7].

Развитие рефлексивной компетентности в условиях системы дополнительного образования взрослых предполагает выполнение трех необходимых и достаточных *организационно-педагогических условий*. Основанием определения *первого* условия – *наличия у учителя опыта профессиональной деятельности и готовности к его объективированию* – явилось положение о том, что минимально накопленный опыт содержит проблемные ситуации, что способствует формированию у педагога мотивированного намерения к его критическому анализу. *Второе* условие – *создание рефлексивно насыщенной образовательной среды в учреждении дополнительного образования взрослых, стимулирующей способность учителя к переосмыслению педагогического опыта*, обеспечивает реализацию резервных возможностей педагогов для познания себя как субъекта профессиональной деятельности за счет свойств такой среды: активности, эмпирической детерминированности, интенсивности, когерентности, рекуррентности. Третье условие – *совокупность специально разработанных дидактических инструментов, обладающих определенными внешними и внутренними признаками и обеспечивающих гарантированное повышение уровня рефлексивной компетентности учителя в условиях организации целенаправленного обучения* [8], является средством освоения обучающимися эффективных способов определения, преодоления и предупреждения проблемных ситуаций в опыте профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов, О. С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособие / О. С. Анисимов. – М. : Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, 2008. – 215 с.
2. Вульф, Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б. З. Вульф // Магистр. – 1995. – № 1. – С. 71–77.
3. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 421 с.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

5. Метаева, В. А. Рефлексия как механизм развития педагогического опыта / В. А. Метаева // Педагогические науки. – 2006. – № 2. – С. 40–42.
6. Ноженкина, О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. – Смоленск : Универсум, 2012. – 222 с.
7. Сурикова, О. В. Опыт профессиональной деятельности как педагогический инструмент развития рефлексивной компетентности учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Сурикова ; Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – Минск, 2021. – 27 с.
8. Сурикова, О. В. Рефлексивный кейс педагога: проектирование индивидуальной траектории профессионального развития : практикум / О. В. Сурикова, И. В. Шеститко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. – 80 с.
9. Трунов, Д. Г. Объективация психического опыта / Д. Г. Трунов // Вестн. Перм. ун-та. – 2010. – № 3 (3). – С. 72–81.

Материал поступил в редколлегию 26.09.2022.

O. V. SURIKOVA,
Head of the Department of Management and Educational Technologies,
PhD in Pedagogy
Institute for Advanced Studies and Retraining
of the Educational Establishment
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

REFLEXIVE COMPETENCE OF THE TEACHER: DEFINITION OF THE CONCEPT

Summary

The article reveals the essence, content and structure of the reflexive competence of the teacher. The organizational and pedagogical conditions of its development in the system of additional adult education are called.

Keywords: reflection, reflection in activity, reflexive competence.

УДК 378.147

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

профессор кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы, доктор педагогических наук
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

А. В. ШЛЕГ,

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

ДИСКУССИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ АНАЛИЗА ИХ ОТДЕЛЬНЫХ АТРИБУТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

В статье на основе анализа существующих разноплановых исследовательских трактовок определяется комплекс наиболее значимых характеристик дискуссионных методов активного обучения в системе высшей профессиональной подготовки. В их числе – коммуникативная ориентация и интенсивность, органичность учебно-профессионального контекста, организованность и координируемость, направленность на отражение важных проблем фундаментального или прикладного характера, коллегиальность выдвигаемых решений, существенная активизация совместной и индивидуальной познавательной-интеллектуальной деятельности обучающихся и др. Проводится обобщающий анализ различных дискуссионных методов современного активного обучения, среди которых – классическая групповая и свободная дискуссия, кейс-стади, метод «инцидента», «совещание специалистов», «мозговой штурм», «аквариум», интервизия, «мастерская будущего».

Ключевые слова: дискуссионные методы обучения, активное обучение, групповая дискуссия, свободная дискуссия, кейс-стади, метод «инцидента», «совещание специалистов», «мозговой штурм», «аквариум», интервизия, «мастерская будущего».

Одной из наиболее важных задач в современном образовательном процессе признается выбор максимально адекватных и эффективных методов обучения, позволяющих придать процессу обучения более действенный, практико-ориентированный характер и развить у обучающихся умения критического мышления, способность к генерированию идей, кристаллизации и разносторонней аргументации собственного мнения, командной работе и внутригрупповому сплочению, выработке, анализу и оценке разносторонних

ментальных подходов, повысить эмоциональную вовлеченность участников занятий.

Многие традиционно признанные классической дидактикой методы обучения (объяснение, информационно-иллюстративная лекция, работа с учебной книгой, составление планов и конспективных записей, демонстрация схем и таблиц, пересказ и т. п.) направлены на освещение основной сущности рассматриваемой проблемы или способов ее решения, однако при этом не придается соответствующей, заслуженно важной роли формированию и отстаиванию собственного мнения субъекта учения. Вместе с тем более полное раскрытие и развитие характера обучающегося, его индивидуальной точки зрения и понимания того или иного вопроса достигается именно посредством состязательного обмена мнениями (в частности, путем организации дискуссии или полемики) в течение обучения и во внеурочное либо внеаудиторное время.

Учитывая изложенные рассуждения, в данной статье мы сосредоточили внимание на ценности дискуссионных методов обучения и воспитания, которая заключается в том, что они позволяют гибко отразить и расширять диалектику интеллектуальных, эмоциональных, нравственных и других состояний и качеств обучающихся, фиксировать и повышать уровень их познавательной и этико-психологической культуры. Такого рода методы дают возможность совершенствоваться как конкретно-дисциплинарные, так и универсальные компетенции обучающихся, что всецело соответствует задачам реализации государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг.

Конструктивные семантические характеристики понятия дискуссионных методов обучения

В первую очередь рассмотрим целостное, обобщенное понятие «дискуссионные методы обучения» и его атрибутивные характеристики. В. Ю. Смольская дает следующее определение данному понятию: это «вид групповых методов активного обучения, основанных на организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач» [12].

Е. М. Андерман и Л. Х. Андерман трактуют понятие «дискуссионные методы» следующим образом: «дискуссионные методы – это разнообразные форумы для открытого совместного обмена

идеями между преподавателем и обучающимися или между самими обучающимися с целью содействия мышлению обучающихся, обучению, решению проблем, пониманию или оценке литературы» [2, с. 330].

Ю. Н. Емельянов считает, что «дискуссионные методы – это вид методов активного практического обучения, применяемых при обсуждении сложных теоретических и практических проблем, для уточнения и согласования позиций участников дискуссии, для выработки единого подхода к исследованию определенного явления» [3, с. 17].

М. В. Короткова отмечает, что «дискуссионные методы являются одними из видов метода активного обучения, которые сформированы на основе организационной связи в ходе решения учебно-профессиональных задач. Данные методы предоставляют шанс с помощью применения в процессе публичного спора системы логически обоснованных аргументов влиять на точки зрения, взгляды и установки участников дискуссии» [10, с. 14].

Анализируя приведенные выше трактовки понятия, мы можем заключить, что основными общими чертами интерпретации понятия дискуссионных методов обучения выступают возможность учебно-профессионального контекста, коммуникативная интенсивность и направленность, специально организованный и координируемый характер, ориентация на рассмотрение значимых проблем фундаментальной или прикладной природы, коллегиальность принимаемых решений, существенная активизация индивидуальной и совместной мыслительной деятельности обучающихся. Кроме того, некоторыми исследователями отмечаются потенциальный характер учета как горизонтально (внутри самой учебной группы), так и вертикально (по линии «педагог – обучающиеся») формируемой структуры выражаемых мнений, аргументированность в представлении позиций, трансформирующие и модифицирующие взаимные воздействия точек зрения и базисных мировоззренческих и познавательных установок участников дискуссионного общения, многообразие форм, условий и модальностей реализации (дискуссия, полемика, диспут, дебаты и др.).

Сопоставительный анализ отдельных дидактически перспективных дискуссионных методов обучения

Используя форму обобщающей таблицы, приведем некоторые основные типологические характеристики отдельных дискуссионных методов обучения, отмечаемые в современных исследованиях [1, с. 38–40; 2; 4, с. 120, 132, 134; 5, с. 68–71; 6; 7; 11, с. 53–54 и др.].

Обобщающий анализ некоторых дискуссионных методов современного активного обучения

Название метода	Основные характеристики
Групповая дискуссия (в обычной, классической форме ее организации и проведения)	Метод группового обсуждения, позволяющий выявить широкий спектр мнений членов группы, возможные пути достижения цели и найти общее групповое решение проблемы. В ходе групповой дискуссии каждый представитель группы получает возможность прояснить и проявить свою собственную позицию, обнаружить многообразие подходов, обеспечить всестороннее видение предмета. Кроме того, групповая дискуссия активизирует творческие возможности человека, его интерес к предмету обсуждения, является признанным средством сплочения и развития группы, обеспечивает принятие группой наиболее оптимальных решений
Свободная дискуссия	Свободная дискуссия обрела свое наименование в силу минимальной степени регламентированности в деятельности участников. Ведущим только задается общая направленность обсуждения и осуществляется побуждение участников к откровенному, открытому диалогу. В ходе свободной дискуссии каждый участник выступает от своего собственного лица. Обмен мнениями предполагает достаточно высокую эмоциональную включенность участников, проявления неравнодушия в обсуждении; иногда могут наблюдаться настороженность и предвзятость в восприятии и оценке иной позиции. Свободная дискуссия чаще проводится на этапе существующего внутригруппового сплочения учебной группы и на продвинутых фазах обучения, поскольку представляет собой в значительной степени самоорганизующуюся коммуникативную структуру
Метод анализа конкретных ситуаций (case-study)	Анализируемая проблемная ситуация в процессе применения данного метода создается на основе аутентичных фактов. Приобретение опыта решений, созидательной деятельности в целом осуществляется через рассмотрение реальных и точно характеризующих ситуаций. Активизация познавательных усилий обучающихся достигается за счет учета в процессе познания различных сторон и обстоятельств той или иной осмысливаемой ситуации

Продолжение табл.

Метод «инцидента»	<p>Может рассматриваться как модификация кейс-метода. Отличительная особенность метода «инцидента» усматривается в том, что обучающиеся сами занимаются поиском необходимой информации, поскольку вместо подробного описания ситуации они получают лишь краткое стартовое сообщение об инциденте, произошедшем в какой-либо организации или управляемой системе. Исходное сообщение бывает письменным или устным. Получение первоначальных сведений является явно недостаточным для принятия обоснованного решения. Слушатели, таким образом, ставятся перед объективной необходимостью поиска дополнительной информации</p>
«Совещание специалистов»	<p>Применение данной формы работы может носить моделирующий социально-ролевой, игровой характер. Всякое совещание преследует цель разрешения какой-либо проблемной ситуации, принятия решения по тому или иному вопросу, требующему обсуждения, учета различных точек зрения, сочетания интересов разных групп людей. Как правило, совещание проводится лидером-руководителем. Как метод совещание специалистов может быть использовано не только для подготовки будущих менеджеров и в целом управленцев различного уровня и звеньев, но и для изучения общественного мнения по актуальным для социума вопросам, в качестве имитационно-делового тренинга в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов</p>
«Мозговой штурм» (брейншторминг, «мозговая атака»)	<p>Реализуется интенсивная генерация идей, которую применяют для обнаружения проблем или поиска их решений. Главная цель метода – собрать как можно больше идей, а затем отобрать из них именно те, которые можно успешно воплотить в жизнь. Достигается синергетический, взаимно усиливающий эффект познавательного и коммуникативного взаимодействия. При выдвижении идей сознательно снижается критичность их восприятия и обсуждения, преодолеваются эмоционально-психологические барьеры, препятствующие формулированию нестандартных, оригинальных предложений и версий. Нередко обособляются группы генераторов и аналитиков (экспертов) идей. Анализ и отбор сформулированных идей могут выступать в качестве отдельного этапа после инкубации и фиксации их общего «потока»</p>
«Аквариум»	<p>Предусматривается деление обучающихся на группы внутреннего круга («аквариума», обычно из 4–5 человек, ведущих дискуссии) и внешнего круга (наблюдателей), причем нередко так, чтобы в одной группе подобрались</p>

Окончание табл.

	участники, не контактирующие между собой регулярно во внеурочной либо внеаудиторной деятельности. При обсуждении конкретных вопросов выделенные круги общения могут меняться местами и ролями
Интервизия	Так характеризуется групповое общение, в котором обсуждаются особенно трудные, проблемные ситуации и ищутся пути их решения, при этом участникам анализа предоставляется эмоциональная и тактико-методическая поддержка. Данный метод предусматривает, что все обучающиеся относительно равны и не существует единственно правильного варианта решения (формулируется специальный постулат «равнонесовершенства»)
«Мастерская будущего»	Данная форма взаимодействия предполагает комбинирование индивидуальной и групповой деятельности участников. Фиксируются (от 5–10 до 30–40 минут) и обобщаются (около 15–30 минут) положительные и отрицательные стороны анализируемой проблемы. Отдельными аналитическими группами обучающихся предлагается идеальная модель ее решения (от 30–40 минут до 2–3 часов), дается соответствующее обоснование, выдвигаются конкретные предназначенные для этого действия-шаги (около 20–30 минут) и приводится аргументация в их пользу. В завершение организуется рефлексия состоявшегося процесса обсуждения. Решением выдвинутых образовательных задач активизируется получение опыта творческой деятельности, развитие готовности к логико-интеллектуальному моделированию, критического мышления и кооперативных способностей

Данные дискуссионные методы могут позволить реализовать *эвристический полилог* субъектов образовательной деятельности как ее особую стратегию, характеризующуюся многоплановостью и активностью коммуникативного взаимодействия, осуществляемого как в форме вербализации, так и в форме смыслонасыщенного внешнеречевого и внутриречевого молчания [8–9; 13, с. 2–3]; могут адаптироваться и применяться не только в контактном, но и в дистанционном и гибридном (смешанном) формате обучения.

Дискуссионные методы обучения как единая общность способов его активной организации включают в себя интенсивную речемыслительную деятельность учебного коллектива по обсуждению и поиску решения образовательной проблемы либо целого блока

вопросов – проблемного поля. Эти методы обучения дают возможность в насыщенном и развивающем коммуникативном режиме совершенствовать познавательные способности обучающихся, повышать гибкость и креативность их интеллекта для решения реальных, мировоззренчески и практически значимых ментальных и жизненных проблем, формировать и корректировать ценностные ориентации участников общения, служат механизмом профилактики конфликтных ситуаций за счет открытого обсуждения и взаимного согласования индивидуальных позиций.

Таким образом, дискуссионные методы обучения являются эффективными и полезными для активизации творческого, дивергентного, аналитико-рефлексивного мышления и коммуникативных способностей студентов, способствуют становлению психологической и этической культуры личности, ее универсальных (ключевых) компетенций: учебно-познавательной и коммуникативной, что признается необходимыми и весьма актуальными тенденциями развития образования в XXI столетии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова, М. Р. Хорошо говорим... О методе групповой дискуссии в работе с подростками и старшеклассниками / М. Р. Битянова // Шк. психолог. – 2009. – № 3 (433). – С. 38–40.
2. Валеева, Н. А. Технология «Аквариум» как способ формирования модели толерантного поведения старшеклассников / Н. А. Валеева // Муниципальная система образования: проблемы модернизации, творческий поиск, решения : сб. материалов «Педагогического марафона – 2004» / сост. В. А. Шматуха. – Ярославль, 2004. – С. 57–60.
3. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
4. Запрудский, Н. И. Эффективные практики методической работы в школе / Н. И. Запрудский, Г. А. Сухова. – Минск : Сэр-Вит, 2022. – 172 с.
5. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорус. верасень, 2005. – 196 с.
6. Корженевич, Ю. В. Дискуссионный метод как эффективное средство развития коммуникативной компетенции / Ю. В. Корженевич // Идеи. Поиски. Решения : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф.,

- Минск, 25 нояб. 2014 г. / редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – С. 98–102.
7. Корнеева, Е. Н. Активные методы социально-психологического обучения [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. Н. Корнеева. – Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2009. – Режим доступа: <http://citoweb.yyspu.org/link1/metod/met110>. – Дата доступа: 15.11.2022.
 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.
 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. Короткова, М. В. Проведение игр и дискуссий на уроке истории / М. В. Короткова. – М. : Владос-Пресс, 2014. – 211 с.
 11. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
 12. Смольская, В. Ю. Применение дискуссионных методов обучения в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sgu.ru/files/nodes/63395/Smolskaia. – Дата доступа: 15.11.2022.
 13. Таяновская, И. В. Эвристически ориентированная лингвометодическая система развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся (5–11 классы) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И. В. Таяновская ; Нац. ин-т образования. – Минск, 2021. – 60 с.
 14. Anderman, E. M. Discussion Methods / E. M. Anderman, L. H. Anderman // Psychology of classroom learning : an Encyclopedia. – Detroit, 2009. – P. 330–336.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

I. V. TAYANOVSKAYA,

Professor of the Department of Rhetoric and Methods
of Teaching Language and Literature, Doctor of Sciences in Pedagogy
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

A. V. SHLEG,

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

DISCUSSIONAL TRAINING METHODS
IN THE ASPECT OF ANALYSIS
OF THEIR CERTAIN ATTRIBUTION CHARACTERISTICS

Summary

In the article, based on the analysis of existing diverse research interpretations, a set of the most significant characteristics of the debatable methods of active learning in the system of higher professional training is determined. Among them are the communicative orientation and intensity, the regularity of the educational and professional context, organization and coordination, the focus on reflecting important problems of a fundamental or applied character, the collegial nature of the proposed solutions, a significant amplification of the joint and individual cognitive and intellectual activity of students, etc. A generalizing analysis of various discussion methods of the modern active learning is carried out, including the classic group and free discussion, case study, «incident» method, «meeting of the specialists», brainstorming, «aquarium», intervision, «workshop of the future».

Keywords: discussion methods of teaching, active learning, group discussion, free discussion, case study, «incident» method, «meeting of the specialists», brainstorming, «aquarium», intervision, «workshop of the future».

УДК 376

Д. Ф. ФИЛАТОВА,

старший преподаватель кафедры содержания и методов воспитания

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

С. В. ТУР,

педагог-психолог высшей квалификационной категории

Государственное учреждение образования
«Специальный детский сад № 304 г. Минска»,
г. Минск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена актуальности использования нейропсихологических игр и упражнений в коррекции тяжелых нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста. Авторы привели результаты пилотажного исследования, которое подтверждает эффективность применения нейропсихологических игр и упражнений в коррекционной работе педагога-психолога специального детского сада.

Ключевые слова: нейропсихологические игры и упражнения, дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, коррекционная работа.

В последнее время нейропсихологические знания стали все больше применять в своей практической деятельности педагоги-психологи и учителя-дефектологи. Это обусловлено поиском новых более эффективных методов коррекции речевых и познавательных функций детей [4].

Согласно актуальным исследованиям, нейропсихология является самостоятельной научной дисциплиной, которая находится на стыке двух наук: теоретической психологии и клинической неврологии. Она охватывает как общие проблемы организации высших психических функций (ВПФ), так и практические медицинские

аспекты в области топической неврологической диагностики, клинической психологии, дефектологии и пр. Нейропсихологические методы являются не только важнейшими инструментами распознавания тонких нарушений гнозиса, праксиса, речи и других ВПФ, но и позволяют с большой степенью точности определить связь этих расстройств с конкретными корковыми зонами [1].

Первые нейропсихологические исследования проводились еще в 20-е годы Л. С. Выготским [4], а в дальнейшем его последователем А. Р. Лурией, которому и принадлежит основная заслуга создания нейропсихологии как самостоятельной отрасли психологического знания. Сегодня нейропсихология открывает перспективы в познании речевых нарушений, дает понять, как отличить внешние проявления различных дефектов и причины их возникновения с точки зрения мозговой организации функциональных систем [6].

Изучением особенностей развития ВПФ у детей с речевыми нарушениями занимались такие ученые, как Т. Г. Визель [2], Е. Н. Винарская [3], А. В. Семенович [9], Т. В. Ахутина [7] и др. Однако на сегодняшний день проблема применения нейропсихологических игр и упражнений в коррекции речевых и познавательных нарушений в литературе раскрыта не в полной мере. Это обуславливает актуальность дальнейшего практического исследования специфики структурирования речевых нарушений у детей дошкольного возраста и определения путей коррекции с использованием нейропсихологического подхода. Актуальность, практическая значимость и недостаточная проработка данного вопроса определили выбор темы нашего исследования.

Цель пилотажного исследования – определение влияния нейропсихологической коррекции на речевое развитие воспитанников с общим недоразвитием речи (ОНР) (I уровень речевого развития, II уровень речевого развития), стертой дизартрией (согласно заключениям ЦКРОиР).

Гипотеза исследования – использование нейропсихологических игр и упражнений положительно влияет на речевое развитие воспитанников, что повышает эффективность коррекционного процесса в целом.

Нами было изучено состояние речевых и неречевых функций с использованием логопедической и нейропсихологической диагнос-

тики. В отечественной нейропсихологии разработан ряд методик нейропсихологического обследования детей. По своей методологической направленности они основываются на принципах системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурии. Для обследования детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет в рамках настоящей работы в наибольшей степени подошла методика нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста Ж. М. Глозман [5]. В ней отобраны задания, подходящие для конкретного возраста, описаны критерии оценивания для всех возрастных групп и параметры наблюдения за ребенком в ходе выполнения задания. Бальная оценка дает возможность количественной оценки и позволяет составить развернутое заключение, индивидуальный обобщенный нейропсихологический профиль ребенка, сводную схему результатов обследования детей диагностической подгруппы. В исследовании приняли участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет со схожими речевыми нарушениями (ОНР I уровень речевого развития, II уровень речевого развития, стертая дизартрия). Выборка составила 24 человека.

В процессе логопедической диагностики (речевая карта Н. Н. Баль, Н. В. Дроздовой) мы проанализировали состояние звукопроизношения (какие группы звуков нарушены и характер их нарушения), слоговой структуры слова, фонематических процессов, импрессивной речи, словарного запаса, связной речи, грамматического строя.

Нейропсихологическое обследование, включало в себя диагностику кинестетического и кинетического праксиса, регуляторного компонента, особенностей обработки слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации, состояние первого энергетического блока согласно концепции А. Р. Лурии о «трех блоках мозга». В процессе диагностики нами отмечались такие особенности выполнения заданий, как трудности вхождения в задания (двигательная аспонтанность), трудности пространственной ориентации движений и действий (пространственный поиск, зеркальность, пространственные искажения), импульсивность (эхопраксия с коррекцией), напряженность и замедленность.

На основании данных нейропсихологического обследования нами был составлен план занятий по коррекции выявленных нарушений у детей экспериментальной группы.

Занятия строились на основе методики работы по методу замещающего онтогенеза, предложенной А. В. Семенович [10], О. В. Полянской [8], и производилась коррекция второго и третьего блоков мозга (по А. Р. Лурии). Занятия с детьми проводились индивидуально по 30 минут 2 раза в неделю. Для достижения поставленных задач были использованы упражнения, преимущественно носящие игровой характер, что не маловажно, так как игра является ведущим видом деятельности в данном возрасте. Это способствовало большей заинтересованности, мотивации и включенности детей в коррекционный процесс. Таким образом с экспериментальной группой детей по результатам диагностики проводилась нейропсихологическая коррекция в течение 6 месяцев, с контрольной группой данные занятия не проводились. Занятия с учителем-дефектологом проводились с одной и другой группой детей согласно учебному плану.

Для активизации первого энергетического блока и оптимизации функционального состояния стволовых и глубинных образований использовалась методика работы по методу замещающего онтогенеза А. В. Семенович, игры и упражнения на:

- выработку правильного дыхания: «Ветер», «Шарик-щекотун», «Нарисуй прическу», «Дутибол», «Буря в стакане»;
- работу с мышечными дистониями: «Дотянись-ка», «Репка», «Скручивания»; самомассаж и массаж (прокатывание фитболом и называние части тела);
- формирование и коррекцию базовых сенсомоторных (одновременных и реципрокных) взаимодействий: «Ладушки», «Цыганочка», «Качели» и др.

Для работы со вторым блоком мозга использовались упражнения на:

- развитие кинестетического праксиса: хождение и удержание равновесия по ограниченной дорожке, удержание позы на балансировочных поверхностях, «Йога-азбука»; «Тактильный куб», «Тактильные буквы», «Сенсорные мешочки»; упражнения с утяжеленными мешочками, шнуровками, прищепками, «Божья коровка»,

«Зарядка для пальчиков», «Веселые лягушата», «Балансинг», «Дом с крючками» и др.;

– обработку слуховой информации: «Шумящие коробочки», «Чей это голос?», «Посчитай и положи», «Испорченное эхо», «Ловить или не ловить», «Я грузу на баржу», «Снежный ком», «Лесенка слов» и др.;

– развитие зрительных функций и зрительной памяти: «Геометрическое лото», «Ока-Вока», «Дифферанс», «Мультикарты», серия «Однажды в городе», «Парочки», «Бюро находок» и др.;

– развитие зрительно-пространственных функций: «Говорящий робот», «Дартс», «Рыбалка», «Робот-кладоискатель», «Построй маршрут»; игры с возможностью переноса изображения из вертикального в горизонтальное: «Гостеприимный дом», «Бинго»; игры на понимание логико-грамматических конструкций, развитие квазипространственных функций: «Кто под шляпой», «Веселая ферма», «Геометрикс» «Капризный фотограф» и др.

Для работы с третьим блоком мозга использовались упражнения на:

– развитие кинетического праксиса: развитие крупной моторики, серийной организации движений тела: игры со скакалкой, кинезио мячами, сенсорными мешочками, игры «Ухо-плечо», «Колени-пальцы», «Хлоп-шлеп» и др.;

– развитие функций программирования, регуляции и контроля деятельности включало в себя: введение и соблюдение ритуалов и правил на занятии; подвижные игры по правилам: «Что-то не так», «Река-берег», «Сделай наоборот». Широко использовались настольные игры по правилам: «Поймай монстрика», «Дубль», «Барабашка»; двигательные задания и упражнения на формирование регуляторного компонента: «Колени-пальцы», «Топ-хлоп», «Лови мешочек», «Динамическая разминка», «Алфавитные таблицы» и др.

Большое внимание уделялось формированию межполушарного взаимодействия и мозжечковой стимуляции при помощи балансировочной доски Бильгоу и нейротабурета (разработка О. В. Полянской). Мозжечок поддерживает постоянную связь с лобными долями, а значит, контролирует движение и сенсорное восприятие, а нарушенная связь между мозжечком и лобными долями мозга приводит к замедлению формирования речи, интеллектуальных и

психических процессов. «Включение» мозжечка нормализует работу стволовых структур мозга (в том числе активизирует межполушарное взаимодействие), периферической нервной системы, моторных и речевых центров, префронтальных и премоторных отделов коры больших полушарий. Использование мозжечковой стимуляции улучшает уровень концентрации внимания, все виды памяти, развитие речи (как устной, так и письменной), а также навыки чтения, анализ и синтез информации, работу эмоционально-волевой сферы, ориентацию в пространстве, межполушарные взаимодействия, чувство времени и ритма, последовательность и плавность движений, бинокулярное зрение, темп и плавность речи. Дети, балансируя в положении стоя на доске или сидя на нейротабурете, выполняли различные задания и в это время совершали действия (перебрасывание мячика, перекидывания мягкой подушечки из руки в руку), что позволило регулировать нейродинамический фактор, эмоционально-волевою сферу, а также позволило эффективнее и быстрее запомнить, автоматизировать любые двигательные процессы и задачи.

После проведения коррекционных занятий с использованием нейропсихологических игр и упражнений была проведена повторная логопедическая и нейропсихологическая диагностика двух групп с использованием ранее обозначенного диагностического инструментария (речевой карты Н. Н. Баль, Н. В. Дроздовой [1] и методика Ж. М. Глозман [5]).

Полученные результаты позволяют констатировать, что у воспитанников экспериментальной группы, где проводилась нейропсихологическая коррекция, отмечается выраженная положительная динамика уровня развития ВПФ. В то же время, можно отметить, что изменения в контрольной группе не столь значительные. Результаты представлены на ниже приведенной диаграмме.

Так, дети экспериментальной группы стали лучше воспринимать зрительную информацию, развились зрительно-пространственные представления, улучшилось слуховое восприятие, крупная и мелкая моторика (кинестетический праксис). У воспитанников совершенствовался регуляторный компонент, они стали более внимательные и усидчивые, появилась мотивация к познавательной деятельности, минимизировались синкинезии, тонус и инертность при выполнении упражнений.

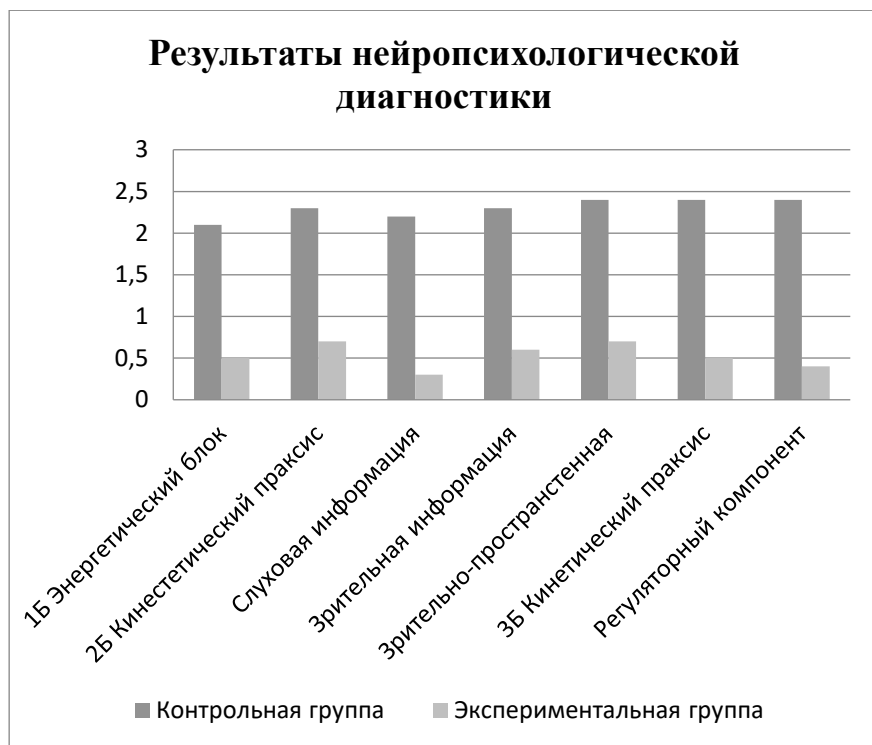


Рисунок 1. Результаты нейропсихологической диагностики

Уровень развития ВПФ, согласно обозначенной методике, оценивался как: 0 – очень высокий уровень, 0,5 – высокий уровень, 1 – средне-высокий уровень, 1,5 – средний уровень, 2 – средне-низкий уровень, 2,5 – низкий уровень, 3 – очень низкий уровень.

Результаты логопедической диагностики свидетельствуют о том, что применение нейропсихологической коррекции положительно влияет и на речевое развитие воспитанников. Так, у детей экспериментальной группы отмечаются улучшения в звукопроизводительной стороне речи, слоговой структуре слова, фонематическом восприятии, грамматическом строе речи, словарном запасе, в то время как в контрольной группе динамика не столь значительная (рис. 2).

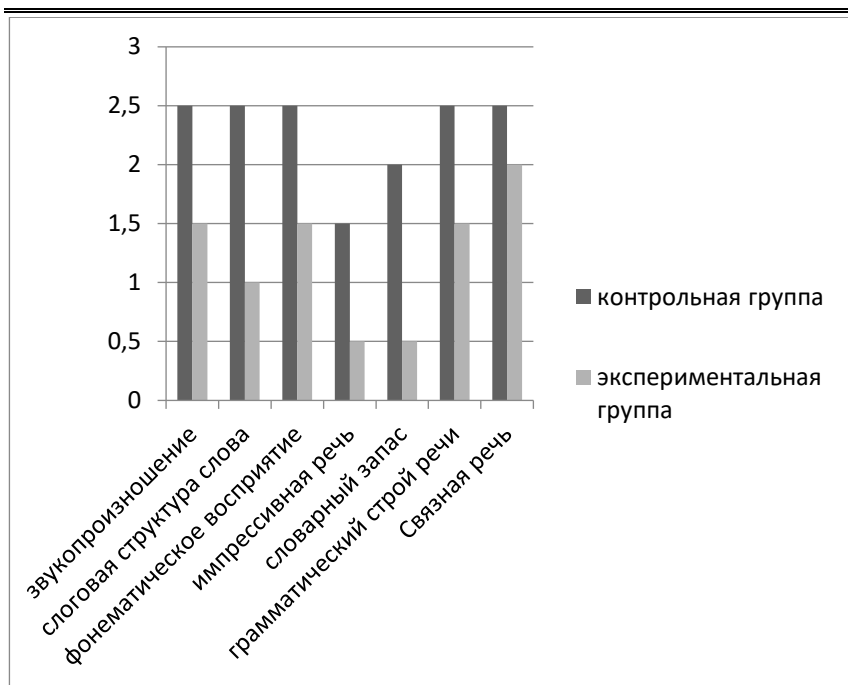


Рисунок 2. Результаты диагностического обследования учителя-дефектолога.

Уровень речевого развития оценивался как: 0 – высокий уровень, 1 – средне-высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – средне-низкий уровень, 4 – низкий уровень.

Полученные результаты нам позволяют сделать вывод о том, что в ходе использования нейропсихологических игр и упражнений в коррекционной работе с детьми произошли качественные положительные изменения в развитии всех трех блоков мозга, что оказало существенное положительное влияние и на речевое развитие воспитанников.

Эффективность обозначенной деятельности подтверждается и результатами обследования воспитанников медико-психолого-педагогическими комиссиями ЦКРОиР г. Минска. В сравнительном анализе видно, что речевое развитие детей из экспериментальной

группы в большей степени, чем в контрольной группе, приближается к условной возрастной норме.

Более наглядно данные представлены на приведенной ниже диаграмме:

Рекомендации по дальнейшему образовательному маршруту детей контрольной и экспериментальной групп

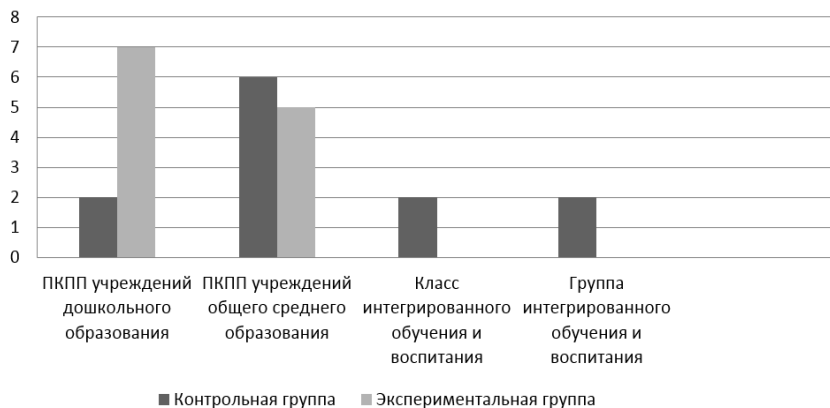


Рисунок 3. Сравнительный анализ выпускников контрольной и экспериментальной групп

Важным показателем работы является тот факт, что дети из экспериментальной группы имеют легкие речевые нарушения и в дальнейшем будут получать коррекционно-педагогическую помощь в ПКПП учреждений дошкольного и общего среднего образования, в то время как из контрольной группы дети направлялись в специальные группы и классы (группы и классы интегрированного обучения и воспитания) (табл. 1).

Рекомендации по дальнейшему образовательному маршруту детей контрольной и экспериментальной групп (сравнительный анализ)

Образовательный маршрут	Контрольная группа	Экспериментальная группа
	Абс. ч.	
ПКПП учреждения дошкольного образования	2	7
ПКПП учреждения общего среднего образования	6	5
Класс интегрированного обучения и воспитания (специальный класс для детей с ТНР)	2	-
Группа интегрированного обучения и воспитания (специальная группа для детей с ТО)	2	-

Таким образом, можно сделать вывод, что использование нейропсихологических игр и упражнений на коррекционных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является эффективным средством формирования и развития восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, мелкой и общей моторики, адекватного эмоционального реагирования, что будет способствовать повышению эффективности коррекционного процесса и качественной подготовке воспитанников к обучению в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошкольного образования / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 110 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т. Г. Визель. – М. : Изд-во АСТ, 2022. – 544 с.

3. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка : кн. для логопеда / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
4. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Юрайт, 2016. – 359 с.
5. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. / Ж. М. Глозман, А. Е. Соболева, Ю. О. Титова. – М. : Айрис-Пресс, 2020. – 54 с.
6. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 2011. – 768 с.
7. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет [текст] : колл. монография / Т. В. Ахутина [и др.] ; под ред. Т. В. Ахутиной. – М. : В. Секачев, 2016. – 278 с.
8. Полянская, О. В. Нейропсихологическая коррекция. Метод замещающего онтогенеза / О. В. Полянская, Т. Н. Загорец. – Минск : Витпостер, 2022. – 146 с.
9. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2020. – 474 с.
10. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2022.

D. F. FILATOVA,
Senior lecturer of the Department of Content and Methods of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

S. V. TOUR,
Teacher-psychologist of the highest qualification category
State Education Institution «Special kindergarten № 304 in Minsk»,
Minsk, Belarus

THE USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES AND EXERCISES
IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL WORK WITH OLDER
PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Summary

The article is devoted to the relevance of the use of neuropsychological games and exercises in the correction of severe speech disorders in older preschool children. The authors presented the results of a pilot study that confirms the effectiveness of the use of neuropsychological games and exercises in the correctional work of a special kindergarten teacher-psychologist.

Keywords: neuropsychological games and exercises, senior preschool children with severe speech disorders, correctional work.

УДК [378.091.2:784](476+510)

ЧЭНЬ ЦИ,

аспірант кафедры менеджмента и образовательных технологий
Института повышения квалификации и переподготовки
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

И. В. ШЕСТИТКО,

директор Института повышения квалификации и переподготовки,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОКАЛА В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ**

В статье представлены результаты сравнительного анализа системы подготовки преподавателей вокала в Беларуси и Китае. Раскрыты организационные отличия учебного плана обучения при подготовке преподавателя вокала.

Ключевые слова: университет, академия музыки, преподаватель вокала, музыкальное образование, пение (академическое).

В последнее время в рамках сотрудничества Беларуси и Китая получили широкое распространение совместные программы подготовки специалистов на уровне высшего образования, в том числе и программы подготовки преподавателей вокала. Это связано, в первую очередь, с высоким уровнем качества образования, получаемого при обучении в университетах Беларуси.

Подготовка преподавателя вокала в Беларуси осуществляется на вокально-музыкальных факультетах по вокальным и педагогическим специальностям таких вузов, как Белорусская государственная академия музыки, Белорусский государственный университет культуры и искусств, Институт современных знаний имени А. М. Широкова. Белорусская государственная академия музыки является ведущим университетом в белорусской системе высшего профессионального вокального образования. Рассмотрим более

подробно организацию подготовки преподавателя вокала в перечисленных выше университетах.

Учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» готовит специалистов по направлению специальности «Искусство эстрады (пение)» и «Пение (народное)». Форма обучения – очная (дневная), заочная. Срок обучения – 4 года (очная форма), 5 лет (заочная форма). Подготовка по данному направлению осуществляется кафедрой эстрадной музыки и народно-песенного творчества и фольклора. Обучение предусматривает углубленную подготовку по предметам «Вокал», «Вокальный ансамбль», «Продуцирование эстрадной концертной деятельности», «Техника эстрадного вокального исполнительства», включает модуль «Менеджмент в сфере искусства эстрады», модуль «Основы дирижирования и практика работы с вокальным ансамблем», модуль «Сценическая речь и голосо-речевой тренинг», модуль «Эстрадное вокальное исполнительство» и др. Выпускникам присваивается квалификация «Певец. *Руководитель* вокального ансамбля. *Преподаватель*».

Частное учреждение образования «Институт современных знаний имени А. М. Широкова» готовит специалистов по направлению специальности «Искусство эстрады (пение)». Форма обучения – очная (дневная), заочная. Срок обучения – 4 года (очная форма), 5 лет (заочная форма). Подготовка по данному направлению специальности осуществляется кафедрой художественного творчества и продюсерства. Среди преподавателей кафедры – ведущие специалисты в сфере эстрадного искусства, известные музыканты, композиторы и аранжировщики. Обучение предусматривает углубленную подготовку по предметам «Вокал», «Вокальный ансамбль», «Постановка голоса», «Сценическое движение», «Мастерство актера», «Постановка вокального номера», «Основы джазовой импровизации», «Методика преподавания» и др. Выпускникам присваивается квалификация «Певец. *Руководитель* вокального ансамбля. *Преподаватель*».

Учреждение образования «Белорусская государственная академия музыки» готовит специалистов по направлению специальности «Пение (академическое)». Форма обучения – дневная. Срок обучения – 5 лет. Подготовка по данному направлению специальности

осуществляется кафедрой вокально-хорового пения. Обучение предусматривает углубленную подготовку по предметам «Сольное пение», «Концертно-камерное пение», «Вокальный ансамбль», «*Методика преподавания вокала*», «Оперный класс» «История музыки», «Теория музыки», «Сольфеджио», «Основы актерского мастерства», «Гигиена певца и профилактика профессиональных заболеваний» и др. Выпускникам присваивается квалификация «Певец оперный, певец концертный. Артист хора. *Преподаватель*».

В связи с тем, что высшее музыкальное образование в Беларуси характеризуется высоким уровнем организации и содержания, в последние годы активно развивается сотрудничество университетов Китая и Беларуси в области подготовки вокалистов по специальности «*Пение (академическое)*» с присвоением квалификации «*преподаватель*». В настоящее время в Китае насчитывается более 400 высших учебных заведений с музыкальными специальностями, таких как: 287 специальностей по музыкальному исполнению, 425 специальностей по музыковедению и 39 специальностей по теории и технологии композиторства. Обучение по этим специальностям в основном предполагает изучение базовых знаний и умений музыковедения, истории музыки, музыкального поведения, музыкальной педагогики и т. д., включая вокальную музыку, инструментальную музыку, народную музыку, сочинение музыки, лирику, теорию музыки и т. д. Предлагаемые учебные курсы включают в себя изучение гармонии, композиции, вокала, формирование навыков игры на фортепиано, многочастный музыкальный анализ и сочинительство, оркестровку, перкуссию, изучение основ полифонической музыки, техник дирижирования, композиции и теории музыки. В профильных колледжах и вузах ведется подготовка по следующим *профессиональным направлениям*: инструментальная музыка, пение, танец, педагогическое образование, дошкольное образование, музыкальное исполнительство, музыкальная педагогика, музыкотерапия и др.

Все больше и больше высших учебных заведений в настоящее время предлагают отдельные специальности в области музыкального образования, такие как Шаньсийский педагогический университет, Аньшаньский педагогический университет, Шэньянский педагогический университет и другие университеты, число которых

составляет почти 30 (тридцать). Предлагаемые комплексы учебных программ обеспечивают *изучение* теории музыки, сольфеджио, вокальной музыки, методов и приемов игры на фортепиано (в том числе на китайских и зарубежных музыкальных инструментах), основ гармонии, китайской и зарубежной истории музыки, хорового дирижирования, композиции, анализа музыкальных форм. В содержание обучения входят учебные программы по сценическому исполнению, танцу, педагогике, психологии, исследованиям в области преподавания музыки в начальной школе, современным образовательным технологиям и т. д. Основными компонентами практики при освоении учебных программ высшего образования являются: выпускная практика, составление фольклорного сборника, художественная практика (спектакль), профориентация, оформление диплома (дипломная работа, концерт).

Для проведения анализа учебных планов систем подготовки преподавателя вокала в Китае и Беларуси в качестве примеров приведем музыкальный факультет Чжэнчжоуского университета и Белорусскую государственную академию музыки.

Музыкальный факультет Университета Чжэнчжоу был основан в 2001 году и является одним из ведущих. Чжэнчжоуский университет – это комплексный университет, охватывающий двенадцать дисциплин науки, техники, медицины, литературы, истории, философии, права, экономики, менеджмента, образования, сельского хозяйства и искусства. В настоящее время на музыкальном факультете реализуется *три направления бакалавриата* по музыковедению, исполнительскому искусству и танцам. Специальным проектом университета является *китайско-белорусское сотрудничество*, в соответствии с задачами которого музыкальный факультет Чжэнчжоуского университета вместе с Белорусской государственной академией музыки организовал образовательную программу для студентов, обучающихся академическому пению. В рамках данной программы в настоящее время на факультете действует *два варианта* подготовки:

первый – программа обучения «3+2», где первые три года обучения проходят в университете Чжэнчжоу, после чего при успешной сдаче профессиональных экзаменов и экзаменов по русскому языку студент обучается два года в БГАМ. По истечении обучения

студент сдает экзамены на базе академии и при успешной сдаче получает диплом о высшем образовании в Беларуси, а также сертификат степени бакалавра университета Чжэнчжоу. После получения степени бакалавра студент имеет право поступать в магистратуру для получения степени магистра;

второй вариант обучения – четырехлетняя подготовка в полном объеме, при которой все студенты учатся в Китае, а сдавшие экзамены получают степень бакалавра и сертификат бакалавра Чжэнчжоуского университета. По окончании третьего года обучения студенты могут по своему усмотрению сдавать или не сдавать экзамены. При условии сдачи экзаменов можно продолжить обучение в Белорусской государственной академии музыки. Если не сдан экзамен, тогда можно продолжать учиться на музыкальном факультете Чжэнчжоуского университета, чтобы закончить четвертый год обучения.

Белорусская государственная академия музыки, основанная в 1932 году, представляет собой высшее учебное заведение с долгой историей, сильными педагогами и богатыми талантами, находящееся под непосредственным управлением Министерства культуры Республики Беларусь. Программа подготовки вокалистов по специальности «Пение (академическое)» осуществляется на вокально-хоровом факультете, который имеет в своем составе кафедры пения, хорового дирижирования, кафедры оперной подготовки и хореографии. Основное содержание подготовки оперных и концертных актеров, а также преподавателей вокала осуществляет кафедра пения и оперной подготовки.

Нами был проведен *сравнительный анализ* организационных условий подготовки вокалистов по специальности «Пение (академическое)» в обозначенных университетах.

Система бакалавриата музыкального факультета Чжэнчжоуского университета рассчитана на *четыре года*. В *первый год* обучения изучаются следующие специальные дисциплины: *пение* (по специальности) и *хоровое пение*. Учебное занятие по *пению* проводится один раз в неделю, продолжительность каждого учебного занятия 45 минут. Продолжительность обучения в первом семестре составляет 11 недель, а в следующем семестре – 15 недель. Форма обучения – это индивидуальные занятия: преподаватель и студент.

Особенностью проведения учебного занятия является то, что концертмейстер отсутствует, на инструменте аккомпанирует сам преподаватель. Урок *хорового пения* начинается во втором семестре первого курса и проводится один раз в неделю, каждый раз по два учебных часа (90 минут). Форма обучения – групповая. Студенты, которые учатся на фортепианном факультете, выступают в качестве аккомпаниаторов во время урока.

Система подготовки по специальности «Пение (академическое)» в Белорусской государственной академии музыки рассчитана на *пять лет*. В *первый год обучения* вокальная подготовка включает изучение двух дисциплин: сольное пение и работа с концертмейстером. Урок *сольного пения* рассчитан на три учебных часа в неделю, продолжительность каждого урока 45 минут, а цикл обучения в семестре составляет 20 недель. Формат урока – индивидуальный с концертмейстером во время урока, и у каждого преподавателя вокала есть два концертмейстера. Урок *работы с концертмейстером* рассчитан на одно занятие в неделю и проходит без преподавателя по вокалу. Его продолжительность составляет 45 минут, а учебный цикл на семестр составляет 20 недель. Такой урок проходит индивидуально.

В течение *второго года обучения* на музыкальном факультете Чжэнчжоуского университета изучаются следующие специальные дисциплины: *пение* (по специальности), *хоровое пение*, *художественное искусство вокальной музыки*, проводится *урок отчета* по специальности. Урок *пения* (по специальности) и *хорового пения* – по сравнению с первым годом не имеет изменений. При этом цикл обучения в каждом семестре составляет 20 недель. Урок художественного искусства вокальной музыки проводится один раз в неделю, продолжительность каждого урока 45 минут, и цикл обучения в семестре составляет 15 недель. Этот урок индивидуальный, он проходит с преподавателем по классу фортепиано, но без преподавателя по классу вокала. *Урок отчета по специальности* – это практический урок пения, который необходимо проводить в каждом семестре. Каждый студент должен участвовать в каждом семестре и выбирать любое вокальное произведение для исполнения на сцене с концертмейстером, в качестве которого выступают студенты, обучающиеся по классу фортепиано или других специальностей, или

преподаватели. При обучении на втором году в Белорусской государственной академии музыки добавляется учебная дисциплина «*оперный класс*», которая рассчитана на два занятия в неделю, два учебных часа (90 минут), а учебный цикл на семестр составляет 20 недель. Этот урок проходит в групповой форме. Его проводит один концертмейстер и два преподавателя.

На третьем году обучения на музыкальном факультете Чжэнчжоуского университета в первом семестре начинается изучение учебной дисциплины «*хоровое пение и дирижирование*», но во втором семестре ее уже нет. Это групповой урок, длительность каждого урока составляет 90 минут, цикл обучения в семестре составляет 15 недель. Урок проходит с участием концертмейстера, который является студентом фортепианного факультета. На третьем курсе Белорусской государственной академии музыки в учебную программу включается *урок концертно-камерного пения*, который проводится один раз в неделю, продолжительность каждого урока 45 минут, а продолжительность обучения в семестре составляет 20 недель. Его проводит преподаватель по вокалу и концертмейстер.

С четвертого года обучения в Чжэнчжоуском университете присутствуют некоторые изменения. В первом семестре отменено учебное занятие по *художественному искусству вокальной музыки*. В учебном плане присутствуют только *учебные занятия по пению, хоровому пению и отчет по специальности*. В первом семестре занятия хоровым пением также отсутствуют, но прибавляется *художественная стажировка и выступление на спектакле*. *Художественная стажировка* включена с целью выяснения студентами по итогам, что они узнали или как они должны применять полученные знания на практике. Продолжительность стажировки составляет от двух до трех месяцев. Студенты могут выбирать практику в школах или театрах в соответствии с их собственными условиями. Каждый студент должен предоставить свидетельство о прохождении практики. *Выступление на спектакле* – это представление, в котором должен участвовать каждый выпускник. В течение *четвертого года обучения* в Белорусской государственной академии музыки реализуется *урок вокального ансамбля*, который проводится один раз в неделю, длительность каждого урока 45 минут, длительность обучения на семестр составляет 20 недель. Его проводит преподаватель по вокалу и концертмейстер. С первого семестра *пятого года*

обучения урок вокального ансамбля отсутствует, но студенты должны работать с концертмейстером в оперном классе и в оперной студии. Во втором семестре урок концертно-камерного пения не продолжается, остается только сольное пение и оперный класс, также работа с концертмейстером.

Таким образом, сравнивая подготовку студентов по вокалу в двух университетах, мы можем увидеть качественные различия и сходства. Учебная программа по вокалу на музыкальном факультете Университета Чжэнчжоу относительно проста и состоит из пения, хорового пения, дополненных художественным обучением, хором и дирижированием. В Белорусской государственной академии музыки учебная программа включает сольное пение, оперный класс и концертно-камерное пение, вокальный ансамбль и работу с концертмейстером. Количество учебных часов на учебные предметы вокального цикла в Китае составляет 371 час, а в Беларуси – 1170 часов. Работа с концертмейстером в белорусском вузе является важным качественным отличием, но работа в качестве концертмейстеров студентов-инструменталистов в китайском университете позволяет формировать социально-личностные компетенции у всех участников образовательного процесса. Очевидно, что обе системы могут взаимодополнять друг друга путем введения конкретных учебных дисциплин с целью повышения качества подготовки вокалистов [1].

Далее рассмотрим содержание учебных планов представленных выше университетов. Учебный план Белорусской государственной академии музыки в основном состоит из четырех частей:

- цикл социально-гуманитарных дисциплин (таблица 1);
- цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин (таблица 3);
- цикл специальных дисциплин (таблица 5);
- факультативные дисциплины.

Учебная программа музыкального факультета Чжэнчжоуского университета состоит из *четырёх основных частей*:

цикл общеобразовательных курсов (таблица 2);

цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин (таблица 4);

цикл специальных дисциплин (таблица 6);

комплексная практика [2].

Сравнительный анализ цикла социально-гуманитарных дисциплин Белорусской государственной академии музыки (таблица 1) и *цикла общеобразовательных курсов* Чжэнчжоуского университета (таблица 2) показывает, что количество академических часов в Белорусской государственной академии музыки составляет всего 368 часов, а общее количество теоретических и практических курсов в Чжэнчжоуском университете составляет 684 часа, в том числе 320 часов факультативных дисциплин. Мы видим, что в Чжэнчжоуском университете больше и академических часов, чем в Белорусской государственной академии музыки, и дисциплин.

Окончание табл. 2

	Факультативные дисциплины																		
8	Физкультура	4	128				1	1	1	1									
9	Основа инноваций и предпринимательства (производство компьютерной музыки)	2	32															2	
10	Планирование карьеры и руководство по трудоустройству для студентов университета	2	32																2
11	Этикет в университете	1	16																
12	Студенты проходят университетские курсы	7	112							1									7

Сравнительный анализ цикла *общенаучных и общепрофессиональных дисциплин* Белорусской государственной академии музыки (таблица 3) и *цикла общеобразовательных курсов* Чжэнчжоуского университета (таблица 4) показывает, что количество академических часов в Белорусской государственной академии музыки составляет 3429 часов, а в Чжэнчжоуском университете составляет всего 640 часов. Среди них *курс истории музыки* Белорусской государственной академии музыки составляет 741 час, который включает историю зарубежной музыки, историю русской музыки, историю музыки стран Евразии, историю русской музыки XX века и историю белорусской музыки.

Таблица 4. Учебный план по специальности Пение (Музыкальный факультет Чжэнчжоуского университета), цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин

№	Название цикла, модуля, учебной дисциплины, курсового проекта (курсовой работы)	Академические баллы	Количество академических часов		Распределение по курсам и семестрам															
			теоретический	практический	I курс		II курс		III курс		IV курс									
					1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр								
	Цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин	43	640																	
	Общественные базовые курсы																			
1	Чтение и письмо на английском	4	64			2	2													
2	Прослушивание и речь на английском	4	32			1	1													
3	Английский язык	4	64					2	2											
4	Основы информационных технологий	2	32					2												
5	Программирование на Python	3	32							3										
6	Китайский язык	2	32									2								
	Категория специалистов																			
7	Теория музыки	4	64					2	2											
8	Сольфеджио	8	128					2	2	2	2									
9	Гармония	4	64							2	2									
10	Музыкальная история Китая	4	64							2	2									
11	Иностранная музыкальная история	4	64									2	2							

Сравнительный анализ *цикла специальных дисциплин* Белорусской государственной академии музыки (таблица 5) и цикл общеобразовательных курсов Чжэнчжоуского университета (таблица 6) показывает, что количество академических часов в Белорусской государственной академии музыки составляет 6271 час, а в Чжэнчжоуском университете – всего 672 часа. Среди них – преподаватель вокала, самый важный курс для специальности по пению, и их количество академических часов 1564 часа в Белорусской государственной академии музыки, а в Чжэнчжоуском университете – всего 64 часа. И, конечно, этого недостаточно. Мы видим, что в Белорусской государственной академии тоже есть такие курсы, как *концертно-камерное пение, вокальный ансамбль, методика преподавания вокала, оперный класс*, так и *основы актерского мастерства, основы сценического движения, сценический бой и гигиена певца, профилактика профессиональных заболеваний*, которые могут помочь стать оперным певцом, солистом.

Окончание табл. 6

6	Теория преподавания музыки	4	64					2	2
7	Введение в искусство	4	64					2	2
8	Музыкальная эстетика	4	64					2	2
9	Оркестровка	2	32					2	
	Курс профессионального развития								
10	Музыкальная форма и анализ музыкальных произведений	4	64					2	2
11	Хоровое пение и дирижирование								
12	Мировая народная музыка								
13	Введение в этномузыкологию	4	64					4	
14	Музыка теней марionеток								
15	Музыкальная археология								
16	Композиция								
17	Полевые работы и сбор	4	64						4
18	Музыка китайской оперы								

Таким образом, количество часов обязательных учебных дисциплин составляет около 40 % от общего количества учебных дисциплин, профессиональные обязательные учебные дисциплины – около 49 % от общего количества учебных часов, факультативные дисциплины – около 9 %, а практические дисциплины – около 2 %. Хотя существует достаточное количество общепрофессиональных дисциплин музыкального образования, структуре учебного плана не хватает гибкости и открытости и у студентов почти нет места для факультативных дисциплин в соответствии с их реальным запросом. Профессиональные обязательные учебные дисциплины относительно независимы, но студентам трудно интегрировать

эти знания в практику. Учебные дисциплины, направленные на подготовку именно преподавателя вокала, – это только три дисциплины: педагогика, психология и музыкальная педагогика, среди них педагогика и психология имеют целью лишь формирование общих представлений о проблемах образования и психологии без учета законов развития музыки как таковой. Также отсутствуют в содержании этих учебных программ установка на целенаправленное изучение методов обучения музыкальному искусству.

Общенаучные и общепрофессиональные дисциплины сосредоточены на развитии у студентов теоретических основ музыки и теоретической грамотности, а также на полном понимании личности социальных функций музыки через закладывание прочной основы для развития исследовательских способностей студентов. Специальные дисциплины являются более открытыми и обширными. Они максимально расширяют возможности студентов воспринимать, создавать и воссоздавать музыку. Среди них присутствуют дисциплины, построенные «вокруг» преподавателя музыки, охватывая почти все звенья и средства преподавания музыки, полностью воплощая в себе обучающие характеристики «воспитания преподавателей музыки» и объединяя знания обучающихся о музыке и преподавании музыки. Умение мыслить и рассуждать о целях достижения качественной подготовки преподавателей музыки является основной учебной задачей. В последние годы музыковедение и педагогика, включая теоретические аспекты музыкального образования и педагогики, приобретают все большее значение для подготовки преподавателей музыки к умению связывать знания теории музыки с практикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чжу Кунь, Ян Юань. Исследование особенностей преподавания вокальной музыки в Белорусской государственной академии музыки – на примере Белорусской государственной академии музыки / Кунь Чжу, Юань Ян // Дом драмы. – 2015. – № 3. – С. 114–116.
2. Учебный план по специальности Пение в Чжэнчжоуском университете Музыкального факультета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www5.zzu.edu.cn/music/info/1020/2481.htm>. – Дата доступа: 27.10.2021.

Материал поступил в редколлегию 26.09.2022.

QI CHEN,

Postgraduate Student of the Department of Management and Educational Technologies, Institute of Advanced Training and Retraining, Education Institution «Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk, Belarus

I. V. SHESTITKO,

Director of the Institute of Advanced Training and Retraining, PhD in Pedagogy, Associate Professor Education Institution «Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk, Belarus

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ORGANIZATION OF THE VOCAL TEACHER TRAINING IN BELARUS AND CHINA

Summary

The article presents the results of comparative analysis of the vocal teacher training system in Belarus and China. The organizational differences of the training curriculum in the preparation of the vocal teacher are revealed.

Keywords: university, academy of music, vocal teacher, musical education, singing (academic).

УДК 159.923

С. М. ШИРКО,

старший преподаватель кафедры социальной
и организационной психологии

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДИСПОЗИЦИОННОЙ ЖАДНОСТИ

Диспозиционная жадность определяется как устойчивая личностная характеристика, основными особенностями которой являются чрезмерное накопление материальных и нематериальных ценностей. Проведено эмпирическое исследование личностных детерминант жадности как устойчивой диспозиции. Установлено, что определенные личностные характеристики являются факторами возникновения диспозиционной жадности.

Ключевые слова: диспозиционная жадность, ситуативная жадность, ненасытность, личностные предикторы.

Феномен диспозиционной жадности в отечественной психологии до настоящего времени не являлся предметом научных исследований. Жадность мы определяем как ненасытное желание и неограниченное стремление получать все больше новых благ и нежелание расставаться с накопленными сбережениями, как материальными, так и нематериальными [9]. Анализ психологических исследований позволил выделить ведущие компоненты жадности: страстное желание накопительства; неконтролируемое стремление к приобретательству; сохранение всего накопленного и приобретенного; постоянная неудовлетворенность и недовольство своим текущим материальным и нематериальным положением.

В большинстве отечественных и зарубежных исследований жадность рассматривается как результат действий в определенных ситуациях [2; 10; 12; 14; 15]. Можно предположить о наличии уровней жадного поведения: в конкретных обстоятельствах и определенных условиях одни люди проявляют подобное поведение, другие практически не мотивированы жадностью и не предрасположены к такому поведению.

В данном контексте жадность можно трактовать как состояние и как черту личности. Когда человек сильно чего-то хочет, но имеются препятствия для осуществления этого желания, возникает такое эмоциональное состояние как жадность. В такой ситуации препятствия или лишения жадность, мотивированная эмоцией страха, избирательна и может трактоваться как один из способов совладания со страхом [7; 8]. Однако, помимо ситуативных переживаний жадности люди могут отличаться предрасположенностью к жадному поведению [14].

Жадность как устойчивая личностная черта и мотивация вне зависимости от ситуации и используемого арсенала средств проявляется по отношению к любым предметам или объектам [12; 13; 14; 16; 17]. Это неспособность быть удовлетворенным, ненасытная, неограниченная жажда и стремление к большему количеству благ, недовольство и неуверенность в доступе к своим сбережениям, это касается как материальных, так и нематериальных ценностей [9]. Следует отметить, что в большинстве подходов к пониманию жадности как психологического конструкта акцент делается именно на личном интересе, на получении лучших последствий для себя и на эгоистичном интересе, который можно удовлетворить только за счет других людей.

Среди негативных форм жадности как эгоистичного желания и неспособности быть удовлетворенным можно определить: алчность (ненасытное стремление преумножить свои доходы и от этого получать как можно больше), скупость (неограниченное стремление уменьшить свои расходы, тратить как можно меньше), стяжательство (неумеренная страсть к накоплению и приобретательству без особой необходимости), корыстолюбие (эгоистичное стремление к личной выгоде, преумножение доходов за счет других), собственничество (сильная корыстная привязанность к своим привычкам или желаниям, доставляющая удовольствие и наслаждение), накопительство (поведенческая тенденция к сохранению и накоплению как материальных, так и нематериальных благ) и ненасытность (одержимость чрезмерным желанием накоплений, неспособность обуздать жажду к различным наслаждениям, крайняя неудовлетворенность достигнутым) [2; 3; 8; 10; 11].

Для системного и целостного исследования диспозиционной жадности необходимо установить ее прогностические показатели. Согласно данным ранее проведенных исследований жадности как устойчивой мотивации [12; 13; 14; 16] такими личностными предикторами могут выступать: материализм, зависть, эгоизм, собственничество, ненасытность, скупость, невротизм и психотизм.

Противоречивость подходов и неоднозначность в определении психологических индикаторов в изучении данного конструкта и стало основанием для эмпирического исследования личностных детерминант в контексте изучения диспозиционной жадности.

Методологическую основу исследования составили:

1. Модель личностных диспозиций Г. Олпорта, согласно которой диспозиции как устойчивые личностные черты предрасполагают к определенному поведению. Такие индивидуальные особенности всегда присутствуют в поведении личности, стабильны во времени и по отношению к различным ситуациям и регулярно повторяются [5].

2. Подходы к исследованию диспозиционной жадности P. Mussel, L. Veselka, G. Krekels, M. Pandelaere, T. Seuntjens. Жадность как личностная черта характеризуется неограниченным и ненасытным желанием приобретения и накопления большего количества сбережений (материальных и нематериальных), сохранением всего того, что есть любыми способами, недовольством и неудовлетворенностью тем, что всегда чего-то не хватает и никогда не будет достаточно [3; 4; 5; 12; 16].

3. Положения аффективно-динамического подхода И. А. Фурманова, в соответствии с которым жадность определяется как эмоциональное состояние и может проявляться как способ совладания со страхом в ситуации депривации и фрустрации [7].

Цель исследования состоит в определении прогностических личностных показателей диспозиционной жадности.

Выборка исследования состояла из 398 респондентов, среди которых 188 мужчин и 210 женщин в возрасте от 24 до 67 лет (средний возраст 45,5 лет). Для проведения исследования использовались следующие методики:

1. «Шкала диспозиционной жадности» (ШДЖ), разработанная И. А. Фурмановым и С. М. Ширко [9] для оценки уровня проявления диспозиционной жадности.

2. Опросник «Алчность» (автор Ю. Щербатых) [11] включает 2 шкалы: «Скупость – щедрость», «Ненасытность – неприязнительность» и оценивает алчность как форму проявления жадности.

3. «Опросник измерения монетарных аттитюдов В. Klontz и Т. Klontz» в адаптации Д. А. Баязитовой, Т. А. Лапшовой [1]. Методика состоит из 4 шкал: «Избегание денег», «Деньги как статус», «Поклонение деньгам», «Обеспокоенность деньгами». Методика выявляет особенности денежных установок личности.

4. «Опросник диспозиционного материализма» (ОДМ), разработанный К. В. Карпинским и Н. В. Кисельниковой (Волковой) [3], который диагностирует материализм как устойчивую диспозицию. Инструментарий представлен в 4 шкалах: «Жадность», «Зависть», «Собственничество», «Общий материализм».

5. Шкала «Альтруизма-эгоизма» («Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной) [6] определяет ориентацию личности на альтруистические/эгоистические ценности.

6. Шкала «Невротизма-психотизма» («Психодиагностический тест ПДТ» В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского) [4] для измерения уровня тревожности, впечатлительности и возбудимости.

Полученные данные подвергались статистической обработке с применением программы SPSS Statistics 13.0. Их достоверность проверялась с помощью множественного регрессионного анализа.

В ходе проведения множественной пошаговой регрессии были получены данные, которые позволили определить прогностические показатели диспозиционной жадности и проанализировать возможности прогноза ее проявления.

В процессе использования регрессионного анализа как метода построения прогноза предикторами должны являться такие независимые переменные, изменения которых приводят к изменениям зависимых переменных.

Независимыми переменными для построения надежных предикторов диспозиционной жадности являются личностные характеристики мужчин и женщин: ненасытность, скупость, собственничество,

зависть, материализм, эгоизм, невротизм, психотизм, избегание денег, деньги как статус, поклонение деньгам, обеспокоенность деньгами.

К зависимым переменным относится диспозиционная жадность с различными уровнями выраженности.

Регрессионный анализ позволил проанализировать возможности прогноза проявления жадности как устойчивой диспозиции, обладая определенным комплексом индивидуально-личностных характеристик. Обнаружено, что вне зависимости от пола диспозиционная жадность характеризуется такими личностными особенностями, как деньги как статус, алчность, поклонение деньгам, эгоизм, избегание денег, зависть, материализм (табл. 1).

Таблица 1. Результаты регрессионного анализа взаимосвязи личностных характеристик и диспозиционной жадности вне зависимости от пола

Модель	B	Ст. ошибка / Std. Error	Бета/Beta	t	p-уровень/ Sig.
Диспозиционная жадность					
Деньги как статус	0,536	0,102	0,269	5,278	0,000
Алчность	0,914	0,165	0,256	5,546	0,000
Поклонение деньгам	0,412	0,095	0,213	4,322	0,000
Эгоизм	0,624	0,260	0,102	2,400	0,017
Избегание денег	-0,126	0,056	-0,089	-2,265	0,024
Зависть	1,049	0,339	0,161	3,097	0,002
Материализм	-0,298	0,131	-0,119	-2,283	0,023
КМК/R = 0,672, КМД / R Square = 0,451, F = 45,849, p < 0,001					

Было установлено, что для мужчин и женщин с высоким уровнем диспозиционной жадности положительными предикторами являются деньги как статус, алчность, поклонение деньгам, эгоизм, зависть, отрицательными предикторами выступают избегание денег и материализм (модель объясняет 45 % дисперсии).

Можно предположить, что чем сильнее выражены алчность, зависть и эгоизм, показатели денег как статуса и поклонения деньгам, тем выше вероятность формирования высокого уровня диспозиционной жадности. Таких мужчин и женщин характеризует непреодолимое желание получить и сохранить все свои накопления, страстное нежелание расставаться как с материальными, так и с нематериальными сбережениями, чрезмерные денежные траты и финансовые риски. Это активно проявляется в накопительстве денежного и иного имущества и неспособности быть удовлетворенными. Мужчины и женщины тем самым стремятся произвести впечатление на других, проявляют тревогу по поводу чужих успехов и достижений, своего более низкого статуса. Решение проблем, счастье и успех напрямую зависят от их уровня материального положения. По этой причине они часто испытывают чувство злобы и раздражения к окружающим, отсутствует внимание и сочувствие к ним. Такие люди характеризуются нездоровым себялюбием, сосредоточением на своей собственной личности.

Напротив, при увеличении показателей по характеристикам избегания денег и материализма уменьшается вероятность формирования диспозиционной жадности. Следовательно, как мужчины, так и женщины с опаской относятся к финансовым сделкам, в зависимости от ситуации наделяют особой значимостью материальную и нематериальную сторону своей жизни, отмечается нежелание тратить деньги даже на самое необходимое, ситуативное проявление приобретательства и потребления в отношении денег и нематериального имущества, склонность действовать подобным образом в определенных жизненных обстоятельствах.

Полученные данные нашли свое подтверждение в зарубежных исследованиях, согласно которым уровень жадности связан с особенностями личности [9; 12; 13; 14; 17].

С помощью регрессионного анализа у мужчин определены личностные детерминанты жадности как устойчивой мотивации (табл. 2). Положительными факторами высокого уровня диспозиционной жадности являются ненасытность, деньги как статус, поклонение деньгам, а отрицательным – собственничество (модель объясняет 49 % дисперсии).

Согласно результатам, чем сильнее у мужчин проявляется ненасытность, деньги как статус и поклонение деньгам, тем они более склонны к формированию жадности как личностной черты, и чем выше уровень собственности, тем менее мужчины предрасположены к высокому уровню диспозиционной жадности.

Таблица 2. Результаты регрессионного анализа взаимосвязи личностных характеристик и диспозиционной жадности у мужчин и женщин

Модель	B	Ст. ошибка / Std. Error	Бета/Beta	t	p-уровень/ Sig.
Диспозиционная жадность					
Мужчины/Men					
Деньги как статус	0,697	0,130	0,346	5,357	0,000
Ненасытность	2,011	0,360	0,332	5,594	0,000
Поклонение деньгам	0,536	0,132	0,272	4,063	0,000
Собственность	-0,765	0,321	-0,141	-2,383	0,018
КМК/R = 0,699, КМД / R Square = 0,489, F = 43,785, p < 0,001					
Женщины/Women					
Алчность	0,876	0,227	0,257	3,854	0,000
Поклонение деньгам	0,542	0,119	0,286	4,568	0,000
Зависть	1,029	0,369	0,172	2,786	0,006
Эгоизм	0,907	0,334	0,156	2,715	0,007
КМК/R = 0,643, КМД / R Square = 0,413, F = 36,115, p < 0,001					

Мужчин с высоким уровнем ненасытности отличает неспособность насытиться и быть удовлетворенным, непреодолимая жажда получить и сохранить все свои накопления. Они избегают вопросов, связанных с деньгами, что может проявляться в нежелании тратить деньги даже на необходимые покупки и критически относиться к разного рода финансовым сделкам. Мужчины убеждены в том, что все проблемы решаются с помощью денег, характеризуются высоким уровнем недоверия к финансовым институтам, присутствует страх потерять свои накопления. Полученные данные согласуются с результатами исследований Д. А. Баязитовой и Т. А. Лапшовой [1],

в ходе которых были установлены взаимосвязи по показателям «поклонение деньгам» и «деньги как статус».

Предрасположенностью к формированию жадности как устойчивой диспозиции у мужчин являются более низкие показатели собственности, что позволяет предположить, что мужчины легче расстаются с деньгами, не стремятся приобретать что-либо в собственность, испытывают привязанность к своим привычкам или желаниям чаще в зависимости от ситуации.

В результате регрессионного анализа было выявлено, что для женщин с высоким уровнем диспозиционной жадности характерны положительные показатели алчности, поклонения деньгам, зависти и эгоизма (модель объясняет 41 % дисперсии). Следовательно, чем сильнее выражены алчность, зависть и эгоизм, показатели поклонения деньгам, тем выше вероятность формирования жадности как устойчивой личностной черты (табл. 2).

Женщины характеризуются преобладанием таких черт личности, как бережливость, расчетливость, практичность. Проявляется неограниченное стремление получать как можно больше для себя, преумножать свои доходы и за это получать как можно больше, стремясь совсем не тратиться или потратить как можно меньше. Они более бережно относятся к своей собственности (как материальной, так и нематериальной), испытывают трудности в управлении своими желаниями и потребностями. Полученные данные согласуются с результатами исследований Е. П. Ильина и Ю. В. Щербатых, в которых было установлено, что у женщин уровень жадности выше, наблюдается обеспокоенность уменьшением расходов и чрезмерная выраженность как можно меньшего количества трат [2; 10].

Высокий уровень поклонения деньгам у женщин свидетельствует о высокой степени накопительства денег. Одним из проявлений такого финансового поведения может являться шопоголизм и иные азартные пристрастия. Женщины проявляют обеспокоенность деньгами, бдительны в отношении денег, не считают правильным ставить кого-либо в известность о собственном материальном положении.

Чем выше у женщин показатели зависти и эгоизма, тем больше вероятность формирования диспозиционной жадности. Обнаруживается через беспокойство к достижениям и успехам других,

тревогу по поводу своего более низкого статуса, желание нивелировать превосходство других людей. Сравнивая себя с другими, женщины сосредоточены на себе, злопамятны и склонны манипулировать ради личной выгоды. Результаты нашли подтверждение в ранее проведенных эмпирических исследованиях [2; 14; 16].

Полученные в ходе исследования данные позволяют констатировать, что для определения предрасположенности личности к жадному поведению фокус внимания необходимо сосредоточить на изучении психологических предикторов, участвующих в формировании жадности как устойчивой черты. Установление таких личностных факторов, участвующих в формировании диспозиционной жадности, является важной частью практической работы психолога по развитию и совершенствованию позитивных форм жадного поведения, предупреждению отрицательных последствий монетарного и коррупционного поведения. В дальнейших исследованиях необходимо определить, являются ли установленные психологические показатели детерминантами формирования жадности как устойчивой диспозиции в другие возрастные периоды и в иных культурах, а также акцент сместить на изучении нематериального компонента диспозиционной жадности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баязитова, Д. А. Адаптация опросника монетарных аттитюдов В. и Т. Клонц на русскоязычной выборке / Д. А. Баязитова, Т. А. Лапшова // Петербург. психол. журн. – 2017. – № 19. – С. 112–132.
2. Ильин, Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 208 с.
3. Карпинский, К. В. Опросник диспозиционного материализма (ОДМ): концептуальные основы и психометрическая разработка / К. В. Карпинский, Н. В. Кисельникова (Волкова) // Психол. журн. – 2019. – Т. 40, № 1. – С. 104–117.
4. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
5. Олпорт, Г. Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

6. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М., 2001. – 672 с.
7. Фурманов, И. А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И. А. Фурманов // Вестн. БГУ. Сер. 3. – 2001. – № 3. – С. 42–47.
8. Фурманов, И. А. Феномен жадности: психологическая трактовка / И. А. Фурманов // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход. – 2019. – С. 42–46.
9. Фурманов, И. А. Разработка шкалы диспозиционной жадности / И. А. Фурманов, С. М. Ширко // Журнал БГУ. Философия. Психология. – 2020. – № 3. – С. 78–86.
10. Щербатых, Ю. В. Психология жадности / Ю. В. Щербатых // Социально-экономические, правовые и общенаучные аспекты модернизации российской экономики. – Воронеж, 2011. – С. 215–218.
11. Щербатых, Ю. В. Семь смертных грехов или Психология порока / Ю. В. Щербатых. – М. : АСТ, 2010. – 480 с.
12. Krekels, G. Dispositional greed / G. Krekels, M. Pandelaere // Personality and Individual Differences. – 2015. – Vol. 74. – P. 225–230.
13. Mussel, P. J. The convergent validity of five dispositional greed scales / P. J. Mussel [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 131. – P. 249–253.
14. Seuntjens, T. G. Dispositional greed / T. G. Seuntjens [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – Vol. 108, № 6. – P. 917–933.
15. Seuntjens, T. G. The psychology of greed [Electronic resource] / T. G. Seuntjens. – Mode of access: https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/13518221/Seuntjens_Psychology_21_10_2016.pdf. – Date of access: 10.05.2019.
16. Veselka, L. The Dark Triad and the seven deadly sins / L. Veselka, E. A. Giammarco, P. A. Vernon // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 67. – P. 75–80.
17. Zeelenberg, M. Dispositional Greed Scales / M. Zeelenberg [et al.] // European Journal of Psychological Assessment. Advance online publication. – 2022. – Vol. 38 (2). – P. 91–100.

Материал поступил в редколлегию 29.09.2022.

S. M. SHIRKO,

Senior Lecturer of the Department of Social and Organizational Psychology
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

PREDICTIVE PERSONAL INDICATORS
OF DISPOSITIONAL GREED

Summary

Dispositional greed is defined as a stable personal characteristic, the main features of which are the excessive accumulation of material and intangible values. An empirical study of the personal determinants of greed as a stable disposition has been conducted. It is established that certain personal characteristics are factors in the emergence of dispositional greed.

Keywords: dispositional greed, situational greed, insatiability, personal predictors.

УДК 37:159.96–053.6

А. И. ЭКСТЕРОВИЧ,

старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы,
магистр педагогических наук

Учреждение образования

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

ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена исследованию личностных особенностей подростков, проявляющих повышенную интернет-активность. Рассматриваются понятия «социальные сети» и «интернет-зависимость» в отношении детей подросткового возраста, погруженных в интернет-пространство. Анализируются причины и факторы, влияющие на повышение привлекательности интернета для подростков. Приводится описание проведенного исследования по определению взаимозависимости интернет-активности и проявления агрессивного поведения у подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, интернет-пространство, социальные сети, интернет-активность, интернет-зависимость, агрессивное поведение.

Активное развитие и популяризация информационно-коммуникационных технологий оказало существенное влияние на все сферы современного общества, кардинально изменило структуру и сущность межличностных отношений, семейного уклада, способы времяпрепровождения родителей с детьми и др. Интернет вошел в повседневную жизнь людей, проникая во все сферы жизни человека, удовлетворяя потребности и запросы при помощи стремительно развивающихся информационных технологий. В современных реалиях интернет-пространство представляет собой не только широкую информационную систему, но и специфическую электронную, виртуальную среду жизнедеятельности человеческого общества, функционирующую по своим уникальным законам, способствующую реализации потребностей и интересов различных пользователей.

Особый интерес интернет-пространство представляет для подростков как особая социальная среда наряду со школьным и семейным социумом, которая несет в себе как возможности, так и риски.

Интенсификация взаимодействия детей и молодежи в условиях погруженности в виртуальное интернет-пространство неуклонно возрастает и приводит к замещению их жизненных ценностей, оказывающих существенное влияние на развитие современной молодежи, их поведение, эмоциональное состояние, ценностные установки [2, с. 273].

Вызывает беспокойство повышение значимости для молодых людей виртуальной среды, подмены реального общения онлайн-взаимодействием, сокращение времени, отводимого на конструктивные увлечения, такие как спорт, музыка, творческие, художественные кружки. Неумение и нежелание правильно распределить свободное время, включиться в целенаправленные виды деятельности, ориентированные на развитие духовности, жизненного самоопределения и раскрытие творческого потенциала личности зачастую приводят подростка к заполнению свободного времени компьютером и виртуальным общением.

Понятие «социальные сети в интернете» употребляется в достаточно широком контексте, что зачастую приводит к размытости самого термина. К социальным сетям нередко причисляют форумы, сайты знакомств, онлайн-игры, сайты для создания собственного «профиля». В данном исследовании автор придерживается определения понятия социальной сети, изложенного учеными Московского городского психолого-педагогического университета. Социальная сеть включает сообщество пользователей, тесно объединенных определенной онлайн-платформой (веб-сайтом, сервисом). Это сообщество отличает возможность свободного взаимодействия между членами сообщества с целью установления и поддержания социальных связей [10, с. 10].

Дети и подростки в современном обществе нуждаются в особой защите, так как с развитием информационно-коммуникационных технологий в обществе распространилась пропаганда насилия, суицида, социальных движений экстремистской направленности, приводящих к искажению базовых жизненных ценностей детско-подростковой культуры. Проблема агрессивного поведения подростков, закрепления привычек реагировать на социальные воздействия в формате силы и жестокости становится одной из важнейших в воспитательной работе. От ее успешного разрешения во многом

зависит судьба и социальное определение подростков, душевное благополучие родителей, социальные ориентиры общества. На наш взгляд, реализацию проблемы профилактики и коррекции агрессивных форм поведения среди детей и подростков, проявляющих чрезмерную интернет-активность, можно оптимизировать посредством решения ряда задач. В первую очередь, необходимо: исследовать степень интенсивности коммуникации подростков посредством виртуальных социальных сетей интернета; выявить целевые аудитории в общении подростка в социальных сетях; изучить временной режим и стратегии поведения школьников в социальных сетях; определить функции и значение социальных сетей в жизни подростков; анализировать основные мотивы участия школьников в виртуальных социальных сетях; оценивать степень онлайн-рисков и преимуществ в использовании виртуальных социальных сетей в повседневных и образовательных практиках современного школьника; определять отношение родителей к интернет-взаимодействию и их степени контроля в онлайн-поведении детей.

Следует разобраться в ключевых причинах погруженности подростков в интернет-пространство, мотивах привлекательности для них онлайн-взаимодействия, выборе социальных сетей как основного информационного и коммуникативного источника. Для этого необходимо рассмотреть различные индивидуально-типологические черты, психологические качества подростков. Так, большинство отечественных исследователей (В. Т. Кондрашенко [5], И. А. Фурманов [8], В. А. Янчук [13]) и зарубежных исследователей (Е. В. Аржаных [9], Л. Берковиц [1], В. Г. Казанская [4], Л. Г. Почебут [7], Н. Н. Самсонова [10] и др.) в качестве базового новообразования подросткового возраста рассматривают появление чувства взрослости, желание дистанцироваться от взрослых. Для подростка особо значимой является не столько возможность распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности, принципиального равенства его прав с правами взрослых. В данном возрастном периоде наблюдается амбивалентность социальных связей и отношений, сложность проявляемых эмоциональных состояний и переживаний. С одной стороны, для подростка особенно важным выступает общение со сверстниками, потребность в самовыражении и самореализации, а с другой –

потребность в поддержке и одобрении значимыми взрослыми, ожидания от них помощи и защиты.

Нарушения поведения в подростковом возрасте предопределены физиологией взросления, психоэмоциональным состоянием. Так, исследование профессора И. А. Фурманова доказывает, что основу нарушения поведения составляет агрессия, которая трактуется как «...модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (депривации, фрустрации)» [8, с. 6]. Ее следует отличать от агрессивности как личностной черты, которую следует рассматривать как «...готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения» [8, с. 6]. Принципиальным различием между этими феноменами является то, что первый проявляется как реакция только на ситуацию провокации и исчезает после окончания действия стимула, а второй вне зависимости от ситуации может наблюдаться длительное время и обнаруживаться во враждебном, мстительном, завистливом, ревнивом отношении к объекту (стимулу).

Агрессивное поведение подростков во многом обусловлено современными образовательными, социально-экономическими, культурными преобразованиями, наблюдаемыми в современном обществе. В условиях высокого ритма жизни, всевозможных стрессогенных ситуаций, повышенной скученности людей, экологических проблем, необходимости соответствовать определенному социальному типуажу личность испытывает на себе психоэмоциональное давление и попадает под «психологический прессинг». По мнению Н. Н. Самсоновой, в данных условиях человек для сохранения своего психологического здоровья вынужден дистанцироваться от внешних раздражителей. Уход в виртуальную среду служит для молодых людей некоторой социально-психологической защитой. Интернет-коммуникации могут способствовать как просоциальному, так и асоциальному поведению молодежи, могут задавать новые эталоны поведения, которые интегрируются в сферу реального взаимодействия. Вовлеченность в интернет-коммуникации связана с особенностями социального поведения молодежи. Эти особенности проявляются в демонстративных и нарциссических формах поведения, в социальной желательности и просоциальном поведении,

поиске социальной поддержки, в ориентации на мнение группы или конформизме, боязни оценки или недооценки, феномене публичности, заражении определенными моделями поведения, сетевом подражании [10, с. 8–9].

Агрессия, по утверждению Л. Берковица, может обладать эффектом заражения, а индивид также может научиться агрессивным моделям поведения, в особенности если наблюдаемое поведение приводит к достижению цели, что служит положительным подкреплением агрессивных действий. Демонстрация сцен насилия в средствах массовой коммуникации оказывает определенное влияние на становление агрессивной модели поведения, а также на проявление гнева и агрессии [1, с. 13]. Так, Л. Берковиц утверждал, что насилие, демонстрируемое в массмедиа, будет стимулировать гнев и агрессию в следующих случаях: если сцена насилия воспринимается как агрессивная; если зритель отождествляет себя с агрессором; если потенциальный объект ассоциируется с жертвой агрессии в наблюдаемой сцене; если наблюдаемые события кажутся реальными и захватывающими. Присутствие в ситуации человека, который напоминает о неприятных событиях в прошлом или сам причинял ущерб ранее, само по себе может провоцировать агрессию, даже если общий контекст нейтрален и оценивается как неагрессивный большинством окружающих [1, с. 13].

Влияние информационного пространства носит накопительный эффект. Каждый эпизод насилия в интернете приводит к тому, что образуется негативный опыт, в ходе которого человек повторяет агрессивные мысли и накапливает агрессивные аффекты. Это определяет у него формирование агрессивных установок, убеждений, ожиданий. Согласно общей модели агрессивного поведения влияние насилия и жестокости в информационном потоке приводит как к кратковременному (агрессивные мысли, аффекты), так и к долгосрочному повышению уровня агрессивности в поведении человека (агрессивные установки личности по отношению к окружающим, эффект ожидания агрессивного поведения окружающих в отношении себя) [11].

Следует отметить, что интернет-коммуникации и виртуальная среда обладают не только негативными, но позитивными тенденциями, оказывающими значительное влияние на развитие

подростка, его самоопределение и формирование социальной идентичности, а также системы ценностных ориентаций.

Обобщим информацию о влиянии интернета на личность подростка и в качестве негативных сторон отметим следующие: а) активное пользование интернет-площадками снижает интенсивность реального общения, формирует искаженное представление о современном мире в силу доминирования виртуальных ориентиров; б) усиливает агрессивные реакции подростков, поведение приобретает направленность на демонстрацию силы, доминирования над другими, появление потребительского мотива отношений; в) изобилие в интернете негативного и жестокого контента приводит к закреплению агрессивных реакций как привычных, шаблонных форм социального реагирования, появлению чувства вседозволенности и безнаказанности на фоне мнимой анонимности; г) активное пользование интернетом приводит к снижению физической активности и, как следствие, к ожирению; д) длительное пребывание в сети притупляет внимание, снижает уровень творческого мышления, сужает сферу интересов; е) наблюдается формирование «клипового мышления», при котором подросток воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться, глубоко погружаться и систематизировать информацию, выполняя все операции последовательно; ж) чрезмерное увлечение интернетом негативно влияет на школьную успеваемость, учебную мотивацию, подросток начинает меньше уделять внимание выполнению учебных задач, отношение к учебе становится хаотичным и непоследовательным; з) развивается зависимость от гаджетов и социальных сетей, подросток испытывает чувство дискомфорта и тревоги, не имея возможности «погрузиться» в интернет, наблюдаются проявления аддиктивного поведения; и) отношения с близкими приобретают эмоционально-отстраненный характер, подростки открыто проявляют агрессию при ограничении их во времени пользования интернетом; к) нередко при интернет-общении подросток сталкивается с кибербуллингом, который проявляется в оскорблении, клевете, обмане и мошенничестве; л) большинство школьников сталкивается с ситуацией распространения вредоносных ссылок, содержащих вирус, а также с контентными рисками (неэтичная информация,

цензурная лексика и т. д.) [9, с. 6]; м) активное интернет-взаимодействие упрощает речь подростка, делает ее примитивной и мало-выразительной, подменяя словесные конструкции на символы-эмодзи, картинки-мемы, «гифки» и др.

Время, проводимое подростками-пользователями в сети, становится значимой частью их распорядка дня, а интернет – тем фактором, который определяет новый образ жизни. Учитывая высокую интенсивность потока информации и коммуникации в течение интернет-сеансов, нельзя недооценивать их влияние на психическое развитие и формирование личности ребенка. Интернет становится одним из значимых источников социокультурного развития. Интернет для детей, рано и интенсивно начинающих им пользоваться, выступает новым инструментом, опосредующим формирование у них высших психических процессов [6, с. 7].

Активное интернет-пользование, взаимодействие в социальных сетях таят в себе множество латентных опасностей. Так, по мнению А. В. Кадеевой, зависимость от социальных сетей – это «...психическое расстройство, основанное на навязчивом желании выйти в социальную сеть и болезненной неспособности вовремя выйти из нее» [3, с. 378].

На основании результатов исследований по рассматриваемой проблеме можно выделить основные критерии, характеризующие наличие зависимости от социальных сетей у подростка: а) периодичность выхода в социальные сети; б) время, проведенное в интернете, а также потеря способности контролировать время пребывания за компьютером; в) повышенная тревожность, чувство дискомфорта при отсутствии возможности выхода в интернет; г) агрессивность, раздражительность при ограничении времени, проводимого в интернете; д) склонность ко лжи; е) искаженное представление об окружающей действительности.

Развитие зависимости от интернета представляет собой серьезную социальную проблему, имеющую такие негативные последствия, как утрата работоспособности, появление чувства социального одиночества, формирование социально опасных черт поведения. У интернет-зависимых подростков наблюдается снижение интеллектуальной активности, появляется потребность искать в интернете необходимую информацию вместо стремления «думать»,

«анализировать», «сопоставлять», «проектировать». Неуспешность в социальной, коммуникативной, учебной сферах приводит к закреплению агрессивно-демонстративных черт поведения у подростка, социальной дезадаптации, девальвации морали и нравственности.

Для изучения взаимосвязи между активным использованием интернет-ресурсами и проявлением агрессивных черт поведения у подростков нами были использованы следующие диагностические методики: тест на выявление интернет-зависимости Кимберли Янга [12]; анкета участника исследования, разработанная нами с целью объективного подтверждения интернет-зависимости и выявления предпочитаемых интернет-сообществ; опросник Л. Г. Почебут по диагностике агрессивного поведения подростков [7].

В исследовании приняли участие 106 подростков, учащихся 7–9 классов средних школ № 11, 20, 33, гимназии № 2 г. Гродно. Из них 56 участников исследования – юноши, 50 – девушки. В исследуемой группе подростков выявлено, что только 46,0 % учащихся являются обычными пользователями интернета, обладающими устойчивыми морально-психологическими чертами, развитыми межличностными контактами, не склонными к чрезмерному погружению в интернет-пространство. У данной группы подростков отсутствует выраженная компьютерная зависимость, пользование интернетом преимущественно обусловлено поиском учебной и познавательной информации, контактированием с территориально удаленными от них близкими людьми. Изучение поведенческих стереотипов у этих подростков показало отсутствие серьезных гендерных отличий и преобладание таких индивидуально-психологических черт как эмпатия, дружелюбность, ответственность, человеколюбие, чувство юмора, справедливость.

У 42,0 % испытуемых наблюдается склонность к интернет-зависимости, время, проводимое за компьютером, превышает три часа в сутки. Данная группа подростков испытывает повышенный дискомфорт, чувство тревоги и обеспокоенности при длительной невозможности выйти в интернет. Наблюдаются вспышки злости и агрессии при запрете выхода в социальные сети, снижение уровня межличностных коммуникаций. Основными личностными чертами являются замкнутость, затрудненность в общении с другими людьми,

повышенный уровень тревожности и депрессивности. У подростков женского пола основными способами социального реагирования в ситуации переживания негативных эмоций является вербальная (25,0 %) или эмоциональная (75,0 %) агрессия, написание комментариев оскорбительного характера в адрес других пользователей. У юношей характерными проявлениями являются виртуальная демонстрация силы, агрессии (56,0 %), что нередко переносится в реальную жизнь, предметной агрессии (35,0 %), а также проявления самоагрессии, как самоповреждающего поведения (9,0 %) – нанесение себе травм, увечий, самоунижение, самообвинение и др. Исследование показало, что для большинства девочек-подростков данной группы (65,0 %) наиболее часто используемыми социальными сетями являются «Тик-Ток», «Одноклассники», «ВКонтакте», посещение которых связано с желанием выложить или посмотреть фотографии, оставить комментарии или увидеть смешной ролик. Тогда как у мальчиков-подростков в большинстве своем посещение социальных сетей связано с потреблением контента – компьютерные игры, приложения (78,0 %), а также посещение форумов по интересам – 22,0 % (чаще всего общение с единомышленниками по компьютерным играм). Согласно проведенному опросу, 48,0 % подростков «блуждают» по интернету, не имея конкретной цели, 37,0 % общаются со знакомыми или играют, и только 15,0 % подростков находятся в интернете с целью поиска учебной или познавательной информации.

Особую тревогу и обеспокоенность вызывает группа респондентов, имеющих ярко выраженный характер интернет-аддикции (12,0 %). У данных подростков отмечается агрессивно-демонстративный характер взаимодействия с окружающими, сфера интересов сосредоточена в основном вокруг различных интернет-площадок, социальных сетей. Учебная успеваемость и направленность на учебу имеет показатели среднего и ниже среднего уровня. Пользование интернет-сайтами достигает восьми и более часов в выходные и свободные дни. У интернет-зависимых подростков наблюдаются нарушенные (ослабленные, эмоционально отстраненные) отношения с членами семей, что в большинстве своем (установлено у 85,0 % подростков) обусловлено чрезмерной занятостью родителей, отсутствием возможности проводить много времени с детьми, а

также в целом неблагополучной социальной ситуацией в семье. Изучение индивидуальных особенностей учащихся показало наличие у них таких черт, как сниженный уровень коммуникативных связей, повышенная возбудимость, импульсивность, неуравновешенность, незрелость социально значимых черт – социальной ответственности, самостоятельности, профессиональной ориентации, стремления к избеганию проблем. Вербальный уровень агрессии характерен для большинства опрошенных девушек данной группы (64,5 %), что выражается в словесных оскорблениях окружающих, ругани, эмоциональном подавлении, унижении других. Также наблюдается эмоциональная агрессия у 35,5 % девушек, сопровождаемая подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к окружающим. У юношей в большинстве своем отмечены физическая (72,0 %) и предметная агрессия (28,0 %), проявляющаяся в причинении физического ущерба, применении силы в отношении других людей либо эмоциональном срыве на окружающих предметах. Установлено, что 92,0 % подростков испытывали в социальных сетях явление кибербуллинга – получение неприемлемых сообщений, ложной информации, провоцирование и терроризирование в течение длительного времени. Полученные данные проведенного исследования показывают, что агрессивные способы виртуального взаимодействия в социальных сетях подростки нередко переносят в реальную жизнь, не всегда адекватно и объективно оценивая современные реалии, бессознательно подменяя виртуальные и социальные ценности современного общества.

Установлено, что ключевым мотивом активного пользования социальными сетями интернет-зависимых подростков изначально является потребность получить социальное одобрение, заполнить эмоциональную пустоту в отношениях, реализовать механизм социальной компенсации, при которой подростки, негативно оценивающие свое ближайшее окружение, часто ищут одобрение и признание в социальных сетях.

Длительное пребывание в интернет-пространстве сформировало привычку онлайн-общения как наиболее комфортного, безопасного и привлекательного для них своей анонимностью, возможностью в любой момент прервать контакт и взаимодействие. Свою проблему компьютерной зависимости большинство подростков не признают,

а специфический жизненный уклад считают наиболее правильным и комфортным. Наблюдаемые у подростков черты агрессивно-демонстративного поведения зачастую обусловлены чрезмерной погруженностью в интернет-пространство, низкой социальной адаптацией, деформированными социальными ценностями.

В этой связи представляется особо важным акцентировать внимание на снижении интернет-активности у данных подростков, замещении пребывания в социальных сетях иными активными видами деятельности, имеющими социально одобряемый характер – спорт, музыка, творчество, ранняя профессионализация и др. Психолого-педагогическая работа должна строиться с учетом закрепленных, привычных у подростков агрессивно-демонстративных черт поведения, с опорой на ресурсы семьи и референтную группу сверстников. Подростков следует включать в целенаправленную психокоррекционную работу по следующим направлениям:

1) развитие навыков самоанализа, саморефлексии, научение способам критического осмысления окружающей действительности и собственного поведения, осознание личностного потенциала и внутренних ресурсов, появление устойчивых «автономных» моральных взглядов, оценок и суждений;

2) повышение уровня коммуникативных способностей, развитие компетентности в общении, умений конструктивно преодолевать коммуникативные и межличностные барьеры, развивать навыки эмпатийного активного слушания, адекватного реагирования на замечания и критику, формирование позитивного эмоционального отношения к нравственным категориям;

3) развитие навыков самоконтроля, саморегуляции, знание и понимание правил социального поведения, индивидуальное выстраивание образовательного маршрута по достижению значимых целей, оценка, индивидуальный контроль за собственными действиями, корректировка своего поведения, повышение степени ответственности за совершаемые поступки, адекватное понимание своего права на ошибку и умение вынести из этого конструктивный опыт.

Проведенное исследование открывает дальнейшие перспективы по изучению склонности и предрасположенности к интернет-зависимости, разработкам эффективных психолого-педагогических программ по коррекции агрессивно-демонстративных черт

социального реагирования, развитию навыков социальной коммуникации и социально приемлемых форм поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 441 с.
2. Девятов, С. С. Влияние интернет-аддикции на эмоциональное развитие старших школьников / С. С. Девятов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 273–275.
3. Кадеева, А. В. Личностные особенности подростков, склонных к интернет-зависимости / А. В. Кадеева, Д. В. Иванов // Бюллетень науки и практики. – 2020. – № 12. – С. 376–384.
4. Казанская, В. Г. Подросток: социальная адаптация: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
5. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция : учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 365 с.
6. Подросток в интернете: психологические возможности и риски (методические рекомендации для педагогов) / авт.-сост. Е. Г. Вдовина. – Барнаул : Алтайский краевой центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи, 2018. – 42 с.
7. Почебут, Л. Г. Тест агрессивности [Электронный ресурс] / Л. Г. Почебут. – 2018. – Режим доступа: <https://psylist.net/praktikum/00325.htm>. – Дата доступа: 12.06.2022.
8. Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях : монография / И. А. Фурманов [и др.] ; под науч. ред. И. А. Фурманова. – Брест : БрГУ, 2014. – 261 с.
9. Роль виртуальных социальных сетей в жизни современного школьника. Отчет по итогам НИР / Моск. гор. псих.-пед. ун-т ; Е. В. Аржаных [и др.]. – М., 2014. – 107 с.
10. Самсонова, Н. Н. Взаимосвязь интернет-коммуникаций и социального поведения молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. Н. Самсонова ; МПГУ. – М., 2018. – 28 с.
11. Шабан, Е. С. Агрессивное поведение подростков, связанное с интернет-зависимостью [Электронный ресурс] / Е. С. Шабан. – 2019. –

Режим доступа: <https://xn--80agdcxgsce1abewe.xn--p1ai/articles/995>. –
Дата доступа: 12.06.2022.

12. Янг, К. Тест на определение интернет-зависимости [Электронный ресурс] / К. Янг. – 2018. – Режим доступа: https://cyberpsy.ru/tests/internet_addiction_test_young. – Дата доступа: 11.06.2022.
13. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.

Материал поступил в редколлегию 23.09.2022.

H. I. EKSTSIAROVICH,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Social Work,
Master of Pedagogical Sciences

Education Institution

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

INTERNET ACTIVITY AS A MEANS FOR FORMING ADOLESCENTS' AGGRESSIVE BEHAVIOUR

Summary

The article is devoted to the study of the personal characteristics of adolescents with increased internet activity. The concepts of «social networks» and «internet addiction» are considered in relation to adolescent children immersed in the internet space. The reasons and factors influencing the increase in the attractiveness of the internet for teenagers are analyzed. A description of the study conducted to determine the interdependence of internet activity and the manifestation of aggressive behaviour in adolescents is given.

Keywords: adolescence, internet space, social networks, internet activity, internet addiction, aggressive behaviour.

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 20

Рэдактары *К. С. Стройлава, Р. Ф. Назаранка*
Камп'ютарная вёрстка *В. А. Бабко*

Падпісана ў друк 28.12.2022. Фармат 60×84 1/16. Бумага афсетная № 1.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 30,23. Ул.-выд. арк. 29,12. Тыраж 75 экз. Заказ 13.

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.