

ISSN 2310-273X

2⁽²³⁾
2018

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2018 2⁽²³⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



9 772310 273009 18006

Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

Журнал включён в
Перечень научных изданий
Республики Беларусь
для опубликования
результатов
диссертационных
исследований

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
Общественное объединение
«Белорусское педагогическое общество»

Редакционная коллегия

Г.В.ПАЛЬЧИК, **главный редактор**, доктор педагогических наук
Е.Я.АРШАНСКИЙ, доктор педагогических наук
А.М.ВОЛОЧКО, доктор педагогических наук
В.В.ГИНЧУК, кандидат педагогических наук
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
О.В.ЗЕЛЕНКО, доктор педагогических наук
И.Р.КЛЕВЕЦ
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, кандидат педагогических наук
Г.А.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
Т.М.САВЕЛЬЕВА, доктор психологических наук
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук
И.И.ЦЫРКУН, доктор педагогических наук

Редакционный совет

Г.В.ПАЛЬЧИК, доктор педагогических наук — председатель (Республика Беларусь)
Э.Р.БАГРАМЯН, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
В.А.БОЛОТОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
М.И.ВИШНЕВСКИЙ, доктор философских наук (Республика Беларусь)
Ю.А.ИВАНОВ, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь)
Ф.В.КАДОЛ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
В.А.КАПРАНОВА, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.Х.КАРИМОВА, доктор педагогических наук (Таджикистан)
Н.И.КЛОКАРЬ, доктор педагогических наук (Украина)
А.А.КОВАЛЕНЯ, доктор исторических наук (Республика Беларусь)
А.К.КУСАИНОВ, доктор педагогических наук (Республика Казахстан)
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктор филологических наук, академик (Республика Беларусь)
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
И.И.СОКОЛОВА, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
С.В.СУМАТОХИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
В.П.ТАРАНТЕЙ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук (Республика Беларусь)
Л.В.ШКОЛЯР, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)

2 (23)
2018

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ

Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук 3

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Левко А. И. Философия, наука и образование в эпоху глобализации (окончание. Начало в № 1 за 2018 год.) 6

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Русецкий В. Ф. Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования ... 16

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Щекудова С. С. Изучение динамики развитости теоретического мышления студентов 24

Карнелович М. М. Смыслотворчество в процессе становления субъектности молодого педагога 28

Трафимчик Ж. И. Влияние типа акцентуации характера на специфику протекания игровой компьютерной зависимости у подростков 31

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Силкович Л. А. Концептуальные основания обновления целей и содержания обучения английскому языку в эпоху глобализации 36

Старченко В. Н., Метелица А. Н. Педагогическая технология формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся 42

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Темужева Е. А. Типология характера героя в русскоязычной литературе Беларуси и белорусской литературе о Великой Отечественной войне: методический аспект 50

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Бушная Н. В. Модель формирования социальной компетентности старшеклассников: процессуальный блок 56

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

Варакса И. Н. Создание и использование интерактивных печатных изданий в образовательном процессе 62

Таболина Л. В. Эффективность интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью 70

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Акопян Н. И. Коррекционно-развивающая работа по формированию основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью 76

Коноплёва А. Н., Лецинская Т. Л., Юрок Т. Н. Компетентностный подход в системе образования лиц с особенностями психофизического развития на современном этапе 82

Пазухина С. В., Калинина З. Н., Декина Е. В., Игнатович В. Г. Оценка эффективности программ дополнительного образования обучающихся с трудностями социальной адаптации 92

Адрес редакции:

ул. Короля, 16, 220004, г. Минск
Тел.: (017) 200 54 09
Факс: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 15.06.2018.

Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 3373

Номер подготовили:

Обложка и дизайн-макет Л. Залужная
Компьютерная вёрстка Л. Залужная
Редакторы О. Панина, М. Шпилевская
Корректор М. Шпилевская
Компьютерный набор И. Мазуренко

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Напечатано в УП «Борисовская укрупнённая типография имени 1 Мая». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 2/13 от 21.11.2013. Ул. Строителей, 33, 222120, г. Борисов.

Мнения, высказанные в материалах журнала, не всегда совпадают с точкой зрения редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в статьях, несут авторы. Переносы некоторых слов сделаны не по правилам грамматики, а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2018

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук

(Январь – март 2018 года)

**Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
и редколлегия журнала «Педагогическая наука и образование»
совместно с Высшей аттестационной комиссией Республики Беларусь
поздравляют учёных, которым присуждены учёные степени доктора и
кандидата наук за научные разработки в области педагогики и психологии!**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

**ЗАБЕЛИЧ
Диана
Николаевна**

Формирование компетенции личной безопасности у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями.

Специальность: 13.00.03 — коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).

Место выполнения диссертации: научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Совет по защите диссертаций: К 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

**КОШМАН
Дарья
Михайловна**

Формирование акмеологической компетентности будущего учителя.

Специальность: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

МИХЕЕВ
Никита
Александрович

Теоретико-методические аспекты применения метода вибрационной тренировки в процессе подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Специальность: 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

Совет по защите диссертаций: Д 23.01.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

ТИТОВА
Наталья
Леонидовна

Распределение средств силовой направленности для пловцов 13–14 лет при проведении занятий в воде.

Специальность: 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

Совет по защите диссертаций: Д 23.01.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

ЦАРАНКОВ
Валентин
Леонидович

Комплексный контроль в подготовке легкоатлетов-спринтеров на этапе спортивного совершенствования.

Специальность: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

ШЧЭРБІН
Марына
Міхайлаўна

Фарміраванне зместу грамадзянска-патрыятычнага выхавання ў педагагічнай думцы Беларусі XIV–XVII стст.

Спецыяльнасць: 13.00.01 — агульная педагогіка, гісторыя педагогікі і адукацыі.

Месца выканання дысертацыі: установа адукацыі «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна».

Савет па абароне дысертацыі: К 02.20.01 пры ўстанове адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

АНДРЕЕВА
Ирина
Николаевна

Структура и типология эмоционального интеллекта.

Специальность: 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

БОГОМАЗ
Ольга
Владимировна

Образ чрезвычайной ситуации в системе психической регуляции процесса её ликвидации.

Специальность: 05.26.03 — пожарная и промышленная безопасность (психологические науки).

Место выполнения диссертации: государственное учреждение образования «Командно-инженерный институт Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь».

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

КАЗАНОВИЧ
Евгений
Юльянович

Формирование стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования при разрешении педагогических конфликтов.

Специальность: 19.00.07 — педагогическая психология.

Место выполнения диссертации: научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.03 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

ЛЕБЕДЕВА
Янина
Евгеньевна

Мотивационные и атрибутивные факторы агрессивного реагирования в ситуации фрустрации.

Специальность: 19.00.05 — социальная психология.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

СЕМЁНОВ
Владимир
Николаевич

Психологический профиль личности с диссоциальным расстройством, совершившей насильственные преступления.

Специальность: 19.00.04 — медицинская психология.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

ФОФАНОВА
Галина
Александровна

Структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур.

Специальность: 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии.

Место выполнения диссертации: государственное учреждение образования «Академия последипломного образования».

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

Философия, наука и образование в эпоху глобализации

(окончание. Начало в № 1 за 2018 год.)

А. И. Левко,

главный научный сотрудник
Института философии
Национальной академии наук Беларуси,
доктор социологических наук, профессор

Философия, наука и образование рассматриваются как важнейшие ценности гуманитарной культуры, которые выступают ведущими предпосылками, а порой и источниками глобального общественного развития, проявляемого в детерминации, мотивации, эволюции, трансформации и других формах экономической, социально-коммуникационной и т. д. взаимосвязи и взаимообусловленности поведения и деятельности людей. Обосновывается утверждение о том, что диалектическое единство двух начал культуры и цивилизационного развития (духовно-нравственных и интеллектуальных, материальных и идеальных) предопределяет культивирование образцов социального развития и является движущей силой истории.

Ключевые слова: культура, философия, наука, образование, глобализация.

Philosophy, science and education are considered as the most important values of humanitarian culture, which are the leading prerequisites and sometimes sources of global social development manifested in determination, motivation, evolution, transformation and other forms of economic, social and communication interconnection and interdependence of people's behavior and activity. The author substantiates the assertion that the dialectical unity of two principles of culture and civilization development (spiritual and moral, intellectual, material and ideal) predetermines cultivation of patterns of social development and is history driving force.

Keywords: culture, philosophy, science, education, globalization.

Позитивистские предпосылки модернизма и постмодернизма в науке и образовании.

В эпоху научно-технического прогресса конфликт средневекового номинализма и реализма в известной мере разрешается в духе «Нового органона» Ф. Бэкона, ориентированного на созидательную роль опыта, эмпирического знания и его проявление в форме экспериментальной науки и техники. Образование становится всё более реальным и открытым, обретая форму просвещения народных масс. Наука, ассоциируемая вначале с физикой, прежде всего механикой, а затем и со всем естествознанием, познанием объективных законов мироздания, постепенно превращается в непосредственную производительную силу. Индустриальное же общество обретает облик техногенной цивилизации, на первой стадии развития которой определяющая роль принадлежит технике, проектной деятельности и промышленной технологии, а затем — информации, программной деятельности и информационно-кибернетическим системам управления. Философия позитивизма уступает место философии модернизма и постмодернизма. В соответствии с мировоззренческим представлением последней все страны в условиях цивилизации проходят закономерные стадии своего развития, двигаясь от аграрного общества к индустриальному и от него — к постиндустриальному, или информационному. Само развитие при этом рассматривается как эволюционный линейный процесс социальной трансформации и преобразований из общества социальных ролей и социального статуса, обусловленного разделением труда, в общество массового по-

требления. Его основной идеологией является прагматизм, или ориентация на удовлетворение потребностей человека. Главным регулятором этого процесса объявляется рынок, благодаря которому образование из ведущего условия подготовки интеллектуальной элиты, способа повышения социальной мобильности личности и преодоления на этой основе социального неравенства превращается в доступную всем сферу услуг. Одновременно, особенно на позитивистской стадии развития науки, происходит её удаление от духовной культуры и исходных социальных ценностей последней, прежде всего мифосемантических и религиозных представлений. Они сменяются так называемым научным мировоззрением, лишённым всякого ценностно-нормативного содержания, базирующимся на теоретических или концептуальных представлениях, обоснование достоверности которых строится на логике индукции и дедукции. Философия становится тождественной науке или одной из форм выражения классической рациональности. Во время её господства естественнонаучная составляющая этой формы рациональности проникает в содержание гуманитарных дисциплин, определяя степень их научности и содержание образования, а также способы и технологии его осуществления. По мере развития научно-технического прогресса и усиления роли экспериментальной науки начинает обесцениваться и само гуманитарное знание, базируемое на владении словом, в первую очередь — грамматика, логика, риторика, составлявшие основу средневековой схоластики и построенного на ней общего формального образования. В Новое время образование всё в большей степени приобретает специализированный и профессионально ориентированный характер. Само же гуманитарное знание стремительно наполняется естественнонаучным содержанием, что коснулось не только экономики, социологии и психологии, но и художественной литературы. Всё это в конечном счёте обернулось известным кризисом науки и основанного на ней образования, особенно отчётливо проявившимся в низком уровне функциональной грамотности специалистов — выпускников вузов, в их недостаточной способности логически мыслить, владеть искусством слова, не-

умении аргументировать свои суждения. Кризис же классической философии и становление неклассической формы философствования во многом связаны с разрушением веры в разум и науку, не сумевшую плодотворно заменить религиозные основания общественного сознания.

Гуманистический переворот в общественном сознании как следствие осознания роли культуры в общественном развитии. Можно утверждать, что примерно с 1970-х годов XX столетия начинается постнеклассический этап развития науки и возвращения философии к своим исходным принципам развития, формирования и закрепления в ней роли социально-культурной парадигмальности [1]. В области современного философского и социогуманитарного знания ничто не может быть адекватно постигнуто (познано) вне тех культурных контекстов, к которым оно имеет (имело) отношение. Акцент в данном случае смещается с познания необходимого (объективных законов и достоверной научной истины) на познание должного через номиналистическую и реалистическую или историческую его трактовку. Познание вновь возвращается к уже забытой проблематике номинализма и реализма, теоретического и практического познания, фундаментальной и прикладной науки, формального и реального образования. Возрождение принципов номинализма сегодня происходит под девизом принципа диалогизма, в то время как современный реализм всё больше обретает форму практико-ориентированного развития. Особенно отчётливо это проявилось в сфере образования и вызвало активное обсуждение вопросов, касающихся сущности, взаимосвязи и взаимообусловленности образования и профессиональной подготовки. Прежде всего данная проблема затронула сферу высшего образования. Проникновение в эту область информационных технологий в виде Интернета, позволившего образованию быть не только дистанционным, но и личностно ориентированным, направленным на развитие индивидуальных творческих способностей, как бы независимых от социума и его требований, породило дискуссию относительно сути самого знания. В центре её оказались вопросы: «Может ли информация сама по себе в отрыве от культуры и её

смыслов быть знанием и какая форма последнего — фундаментально-теоретическая или прикладная, практическая — является предпочтительной? На что должно быть ориентировано образование: на удовлетворение потребностей человека или на развитие его интеллектуальной культуры?». Диалогический подход исходит из того, что сама по себе информация и её сугубо функциональное назначение в виде профессиональной подготовки ещё не является знанием. Таковое выступает неотъемлемым свойством интеллектуальной культуры и в отрыве от неё на уровне лишь индивидуального мышления не существует, а без знания нет и подлинного образования. Исходным пунктом его развития является ориентация на другие «Я» — «Ты» — «Мы» — «Они» или других людей, их требования и запросы. В силу этого развитие мышления и основанное на нём образование невозможны вне коммуникации, принимающей форму диалога между двумя субъектами. Но, для того чтобы стать таким субъектом, индивид должен быть включённым в ту или иную культуру и позиционироваться в ней в виде собственного мнения, ценностно-нормативного представления, логического суждения и форм его обоснования, то есть быть субъектом, а не объектом познания. Иными словами, информация становится знанием только в результате социального взаимодействия как на межличностном, так и на межгрупповом уровне и принимает форму межкультурного диалога. Последний же возможен лишь между участниками коммуникации, имеющими свою собственную мировоззренческую, научную или иную позицию. Только в этом случае данные представления могут изменяться и уточняться в самом процессе обмена мнением, знаниями и опытом.

Диалог как форма межкультурного взаимодействия. Ещё в 1923 году основоположник диалогизма М. Бубер в работе «Я и Ты» описывал различие между непосредственным и многовариантным (интерсубъективным) пониманием мира позитивистским и диалогическим мышлением в рамках концепции о двух отношениях человека к миру. Первое Бубер обозначил категорией «Я — Оно». Это отношение, считал он, характеризуется доперсонализмом и направленностью на создание всеобщей картины мира. Второе —

«Я и Ты» — персоналистское, ориентированное на непосредственное и многовариантное (интерсубъективное) понимание мира [2].

Применяя принцип диалогизма к исследованию исторического процесса, отдельные учёные отвергают подход, в соответствии с которым этапы в развитии культуры предстают как стадии исторического прогресса. Для них культуры прошлого сосуществуют наравне с культурами настоящего в виде соответствующих культурных универсалий или философских категорий, не привязанных к конкретному социальному пространству и времени. Ведущими путями восстановления должного в данном случае считаются применение уже сформированного в культуре понятийного аппарата и развитие на этой основе культуры мышления с использованием широкой демократической дискуссии и полемики о понятиях, ценностях, о должном и истинном. Это, по убеждению приверженцев такой философско-семантической методологии, путь «расколдовывания», путь развития, предполагающий не просто освоение культуры, а изучение техники, средств и методов нового мышления, методов современной демократии и организацию профессиональной интеллектуальной коммуникации. Основой же последней провозглашается дискуссия. Она способствует тому, чтобы убеждения, сложившиеся в духовном мире различных людей, воздействовали друг на друга; разъясняет их и расширяет круг тех, кто их признаёт. Для того чтобы дискуссия обрела форму диалога, необходимо наличие различных точек зрения или сопоставимых позиций, от имени которых она ведётся. Любая полемика предполагает оппозицию, то есть позицию и точку зрения оппонента. Независимо от того, что рождается в спорах и полемике, в них живёт мышление, культивируются сомнения, критика, рефлексия. И, наоборот, без полемики и споров всё это умирает. Бесспорными бывают только банальности, а новое, оригинальное, творческое — спорно, то есть не может не вызывать дискуссию. В советской философии такая методологическая позиция была широко представлена в концепции диалога культур М. М. Бахтина и его ученика В. С. Библера, в которой подчёркивается историческая близость диалога и диалектики в качестве двух познавательных процессов,

рассматриваемых данными учёными как взаимосвязанные, имеющие единые социально-культурные корни [3].

Мыследеятельность как одна из основ образования. Метод диалога и диалектики лежит и в основе системной мыследеятельной методологии, разработанной в Московском методологическом кружке (ММК) во главе с Г. П. Щедровицким, и базирующегося на ней представления о сути образования и университетского образования в частности. При этом в понятие «университет» здесь вкладывается как минимум четыре основных смысла: университет — мегамашина мышления; фактор или инструмент нациостроительства; место формирования проектных и программных элит; и, наконец, образовательное учреждение. Исходя из посылки, согласно которой мышление возможно только как нечто коллективное, всегда было коллективным и всегда реализовывалось коллективно, в малых группах, в узком порядке, в так или иначе организованных кружках, представителями указанной методологии раскрывается смысл университета в качестве мегамшины мышления. В этих кружках, как утверждает, например, один из белорусских представителей ММК В. Мацкевич, создаются языки, жаргоны, правила, принимаемые по умолчанию (то есть не всегда рефлекслируемые и не всегда восстанавливаемые для внешнего наблюдателя). Культивирование мышления в группах непосредственного общения, считает автор, всегда встречалось с трудностью проникновения в них внешних людей в силу эзоторизма существующих в указанных малых группах языков, категорий, правил и норм. Поэтому Московский методологический кружок в период своего возникновения и долгого становления существовал в виде малой группы или в тесном кружке непосредственно знакомых друг с другом людей. Данным исследователем социально-культурной сущности образования уже тогда в этом кружке ставился вопрос о том, *кто мыслит, или что является минимальной единицей для мышления* [4].

Субъектом мышления в силу коллективной его природы, по мнению В. Мацкевича, нельзя считать индивидуума, человека как такового. И вопрос «Кто мыслит?» относится не к биосоциальной, а к социально-культурной сущности человека, неотъемлемой от общественного уст-

ройства, языка и образа жизни. В силу этого образование изначально имеет закрытый характер и степень его открытости или глобальности зависит не от самого образования, а от тех социально-культурных и экономических условий, в которых оно развивается в данный момент. На основе осмысления путей достижения должного с помощью средств коммуникации, наряду с философией диалога М. Бубера, теорией мир-системного анализа И. Валлерстайна, коммуникационными теориями познания и философских методологий типа СМД — методологии Г. П. Щедровицкого, или системной мыследеятельной методологии, концепции культурных универсалий В. С. Стёпина, является множество философских и научных концепций, апеллирующих к началам духовной культуры, диалогу культур, логике, ценностям и нормам научного исследования. Стремительно изменяется и сам образовательный процесс. Монологизм системы обучения уступает место разнообразным диалогическим практикам. Данная тенденция начинает успешно реализовываться через внедрение интерактивных образовательных методик, активизацию самостоятельных и практических форм организации работы студентов. Отмеченные методики так или иначе базируются на игровой модели образования. По мнению ряда белорусских исследователей проблем образования, «обучение культуре и свободе мышления — это комплексная педагогическая и этическая задача, стоящая перед университетом: она предполагает отказ от монологической системы образования как навязывания стандартного набора компетенций, но предполагает, словами Б. Ридингса, «зависимость от другого в образовании, что делает само преподавание местом взаимных обязательств и ареной этических практик». Свобода разума как основание свободы личности не может полагаться в рамках несвободного образовательного процесса. В этом отношении выстраивание моделей образования должно быть индивидуально в каждом конкретном случае. Акцент на проблемный характер исследований должен также переноситься и на проблемный характер образования: умение овладевать навыками и компетенциями, которые оказываются эвристичными для разработки той или иной проблемы в соответствии с индивидуальными

познавательными предпочтениями. Иными словами, предпочтение отдаётся не специализированному обучению, но выходу в полидисциплинарную, интеркультурную плоскость, умению обращаться с различными типами дискурсов и практик» [5, с. 134].

Теоретическое философское и научное знание, соотнесённые со знанием обыденным, как источники образования. Современный реализм в познании и образовании в форме практико-ориентированного развития изначально нацелен не на теоретическое, а на обыденное познание, ситуацию «здесь и сейчас», политические и экономические вызовы своего времени. Обоснование такой методологической позиции содержится уже в философии французского Просвещения. Например, в трактатах К. Гельвеция «Об уме» и «О человеке» с позиции философского антропологизма утверждается, что суть образования проявляется в просвещении народных масс и дело просвещения есть основная задача политики любого государства. В философии неокантианства эта же ориентация выдвигается с позиции социальной философии. Так, в частности, в работах профессора Марбургского университета П. Наторпа «Философия как основа педагогики», «Социальная педагогика» и лекции «Культура народа и культура личности» аргументируется необходимость социально ориентированной политики образования и соответствующей ей социальной педагогики как основного инструмента осуществления данной политики. Ориентация образования на реалии современности с позиции философии существования, или экзистенциализма, нашла своё отражение в работах К. Ясперса и других представителей этого философского направления, согласно которому условия существования человека определяются как научными знаниями, так и ценностями незнания. При этом современные реалии демонстрируют нам скорее преобладание ценности второго. Незнание в современном обществе, по мнению приверженцев экзистенциализма, знаменует всеобщее ощущение неопределённости, непредсказуемости и сомнительности применительно к выбору вариантов возможного будущего на основе данных науки, в силу чего приоритет и здесь отдаётся не столько ей,

сколько политике. Грядущее информационное общество представляется в рамках современного философского реализма управляемым и контролируемым не только отдельным государством, но и сотрудничеством государств. «В обыденном сознании, — отмечает один из ведущих белорусских исследователей проблем глобализации А. А. Лазаревич, — национальное государство предстаёт как универсальная форма организации общества, призванная создать все необходимые условия для жизни людей, защиты их прав, достоинств, деятельности. Ещё совсем недавно государства представлялись как исключительные субъекты международных отношений и посредники в поиске и обеспечении сотрудничества для различных внутригосударственных субъектов. В условиях глобализации ситуация резко меняется. Её сутью становится во многом процесс, неподвластный государству, информационных, финансово-коммерческих, культурных и иных коммуникаций, которые лежат в основе формирования новых надгосударственных общностей» [6, с. 54].

Указанный процесс прежде всего коснулся образования, качество которого в первую очередь влияет на развитие общества. От него зависит как политическое, так и экономическое развитие отдельных государств и целых регионов, отдельных цивилизаций и всей мировой системы. Сторонники глобализации утверждают, что государственная политика образования сегодня нуждается в новом, целостном, системном осмыслении и корректировке, в эффективных механизмах реализации, создающих возможность перехода от индустриального общества к информационному. Основой успешного осуществления реформы образования, по их мнению, являются разработка, утверждение и внедрение стандартов всех уровней образовательных услуг. Само же реформирование, считают представители данной философской и политической позиции, должно происходить в направлении модели нового века, учитывая как национальные традиции культуры и образования, так и современные позитивные мировые тенденции в развитии образования.

Унификация как основа современного научного познания и образования. Однако увлечённость политическим и организационно-управленческим нача-

лами образования на практике на всём европейском социально-культурном пространстве привела к незаметной трансформации учебно-воспитательных и педагогических коллективов вузов и школ в образовательные учреждения, легко поддающиеся унификации и стандартизации за счёт внедрения типовых стандартов образования, учебных программ и планов. При этом отмеченная унификация обрела международный характер и стала своеобразной основой межгосударственной интеграции, так как диплом единого образца позволил специалистам — выпускникам вузов — с различным успехом конкурировать на рынке труда, увеличивая тем самым свободу перемещений и миграции из одних стран в другие. В то же время последняя начала отождествляться с политическими и академическими свободами и демократией. Главным показателем открытого общества, как утверждает, например, Дж. Сорос, один из идеологов и меценатов глобализма, является плюрализм идеологий и свобода воли, выбора своих политических и других убеждений. В закрытом же обществе, по его мнению, существует только одна концепция и считается, что каждый вынужден её придерживаться, в то время как в открытом обществе любой человек не просто может, а должен иметь собственную точку зрения. Но свобода иметь её и высказывать своё мнение, обмениваться информацией в международном масштабе не привела к практическому превращению граждан отдельных государств в граждан мира и ослаблению национальной государственной проблематики. Не послужила она и основой превращения их в равноправных и успешных субъектов познания и трудовых отношений. Культивирование гласности и общеевропейских ценностей, а также формирование на базе этого общественного мнения, далеко не всегда совпадающего не только с научными истинами, но и с реальными фактами, не расширило существенно рамки политических, экономических и правовых свобод. Это, скорее, привело к широкому манипулированию общественным сознанием и замене элитарной культуры массовой, к превращению субъекта познания, руководствующегося собственным мнением и индивидуальным мышлением, в простой объект управления, национальная и культурная идентичность которого стала стре-

мительно заменяться биологической идентичностью сетчатки глаз, отпечатков пальцев и т. п., отражённых в биометрических паспортах.

Глобализация и глобализм в контексте современного образования. Основным социальным контекстом современного образования выступают уже не личная самореализация и творчество, а глобализация как тенденция общественного развития, а также глобализм и антиглобализм как выражение идеологии и политики его интеграции в рамках различных содружеств и союзов государств, охватывающих всю Европу и Евразию. Примером такой интеграции в системе высшего образования является Болонский процесс. По мнению отдельных приверженцев общеевропейских ценностей, это ответ Европы на вызов глобальной конкуренции в образовании [7]. Предтечей Болонского процесса стала Сорбоннская декларация, подписанная в 1998 году четырьмя министрами образования, собравшимися на праздновании 800-летия Парижского университета, в которой было заявлено о необходимости решительной гармонизации архитектуры высшего образования в Европе, переместив акцент в политике Сообщества с разнообразия образовательных систем европейских стран на поиск структурной однородности и расширения внутриевропейского сотрудничества. И хотя Еврокомиссия и прежде оказывала влияние на политику стран в области образования, Сорбоннская декларация вполне обоснованно была воспринята как настоящий вызов национальным юрисдикциям и попытка крупнейших государств Европы манипулировать процессом «европеизации» высшего образования. «То, что сегодня называют Болонским процессом, становится всё более многоплановым ответом на кризис европейских университетов и общественную потребность найти новое, более адекватное место для высшего образования в быстро развивающемся «информационном обществе» и экономике, основанной на производстве и применении знаний. Этот процесс сопровождается всё большей интернационализацией университетов и всё возрастающей конкуренцией на рынке образовательных услуг» [7, с. 4].

В эпоху глобализма и информационных технологий мир-системный анализ начинает преобладать над историческим,

в силу чего образование теряет свой национальный, региональный, поселенческий, половозрастной, профессиональный статус, свойственный закрытым системам, и обретает форму глобального информационно-коммуникационного процесса развития интеллектуальной культуры как культурной гегемонии, не знающей границ и ограничений. Открытый диалог культур становится основой современного образования. То, что раньше представлялось внешним фактором воздействия (природы), сегодня соединилось с обществом, а природные риски из внешних факторов превратились во внутренний, социокультурный фактор. Риски глобализации, особенно в её глобально-информационном, постиндустриальном измерении, утверждает А. А. Лазаревич, состоят в том, что человек постепенно утрачивает каналы непосредственной связи с естественным природным и социально-культурным пространством, которое медленно растворяется в супертехнологическом развитии современного общества, унифицируется под воздействием новых стандартов массовой культуры и стилей жизни. Это пространство приобретает черты непредсказуемой искусственности, оно конструируется и символизируется, обуславливая соответствующие состояния сознания отдельных людей и общества в целом. Такая ситуация влияет на духовно-интеллектуальную и культурную стабильность человека и общества, чревата утратой основ национально-культурной идентичности, своеобразия своего существования как следствия «непрочности» знания, временности и неустойчивости наших внутренних образов, растворяющихся в глобализации первоначальной (природной) естественности. Поэтому важная задача современных образовательных и воспитательных институтов государства и гражданского общества заключается в том, чтобы сформировать у человека устойчивые мировоззренческие структуры, отличающиеся относительной инвариантностью и выступающие культурно-ценностными критериями отбора и освоения информации [6].

Образование в создавшихся условиях уже не в состоянии быть надёжным гарантом стабильности и процветания. Его реформы всегда связаны с известными рисками утраты национальной идентичности, обретением им массового харак-

тера, приходящего на смену элитарной культуре, потерей самоуправляемых начал и механизмов саморазвития, превращением в простую сферу услуг и т. п. К тому же современное образование всё более становится междисциплинарным. И если на первых стадиях своего развития наука как бы вырастает из философии за счёт дифференциации философского знания и его проникновения в систему образования, то сегодня происходит обратный процесс его интеграции. Иное дело, что источники последней понимаются по-разному. Некоторые исследователи основным источником этой интеграции считают информацию. Благодаря расширению доступа к ней с помощью Интернета и других технических и кибернетических систем общество обретает характер информационного, или постиндустриального, и в его условиях образование всё больше становится дистанционным, индивидуально и личностно ориентированным и непрерывным, принимая форму ноосферного глобального процесса, уже не контролируемого на уровне отдельных государств и его социальных институтов. Современная образовательная система создаёт необходимые предпосылки для достижения такого уровня массовой грамотности, при котором «освоение новой технологии или изобретение технических новшеств зависит лишь от социальной структуры, от её способности дать свободу раскрытию талантов, обеспечить возможность проявления вековых стремлений Человека к творчеству и инициативе» [8, с. 97]. Однако на деле массовый характер образования и его прагматический характер оказываются несовместимыми с развитием интеллектуальной культуры личности специалиста и его творческих способностей.

Философия, наука и образование в контексте социальной экологии. Образование в данном случае определяется в контексте ноосферы как единство биосферы и техносферы космического масштаба, позволяющее рассматривать Вселенную в качестве живого организма в виде экологической среды, составной частью которой выступает социальная экология, или среда социально-культурной жизнедеятельности человека. В процессе этой жизнедеятельности искусственное, или культурное, начало может вступать и часто вступает в конфликт с

естественным, природным, создавая тем самым экологические и техногенные проблемы катастрофического характера. Причём данный конфликт нередко является важнейшим фактором общественного развития, разрешение которого напрямую связано с социальной структурой общества, создающей каждому отдельно взятому человеку условия для социального мобильности и творчества. Поэтому наивно полагать, будто свобода творчества человека тождественна его индивидуальной свободе мышления и свободе от своего социального образа жизни, на которой якобы и строится свободное открытое образование. Такое представление о последнем восходит к философии Ж. Ж. Руссо, который был уверен, что культура выполняет в воспитании и обучении лишь репрессивную функцию, подавляя природные задатки ребёнка. Этого же убеждения придерживался и основоположник психоанализа Зигмунд Фрейд. Современной версией данного методологического подхода выступают философия и технологии открытого образования, ориентированные исключительно на антропологический проект в структуре образовательной деятельности и абсолютизацию практического мышления. Сторонники философии открытого образования предлагают свои социально-педагогические технологии в системе современных образовательных практик. В качестве иллюстрации указанного подхода можно привести монографическое исследование российского философа и педагога А. А. Попова «Открытое образование: философии и технологии» (М., 2013), в котором отмечается, что основанием кризиса образования является исчерпание классического представления о трансляции культуры и об образованном человеке как освоившем определённую совокупность культурных норм. Опираясь на современную философскую антропологию, рассматривающую человека в качестве становящегося рефлектирующего субъекта, автор развивает представление о человеческом потенциале как интегральной способности управлять собственными возможностями в виде самоопределения с опорой на «модель события» — реализацию идеальной формы мышления и действия в конкретном практическом действии, забывая при этом о духовно-нравственном

потенциале личности, из понятия которого исходили Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, Д. Б. Эльконин и другие исследователи, на чьи работы ссылается А. А. Попов. «Под духовно-нравственным потенциалом личности обычно принято понимать внутренне присущую ей сакральную, трансцендентальную, социальную или иную сущность, выражённую в той или иной знаковой системе, символизирующей её божественный, общественный, социально-культурный или иной характер, проявляемый в деятельности, поведении, образе жизни и образе мысли конкретной индивидуальности» [9, с. 121].

В зависимости от понимания этой сущности происходит своеобразный водораздел между различными философскими системами: позитивизмом, экзистенциализмом, философией жизни, феноменологией, марксизмом, прагматизмом и т. д. Одни сводят её к разуму, другие — к жизненной энергии, воле или способу существования человека, третьи — к гармонии разума, красоты и морали, четвёртые — к некой материальной субстанции, пятые — к образу Бога. И, когда речь заходит о конкретных личностных качествах, в которых проявляется духовно-нравственный потенциал данной сущности, расхождения между представителями различных философских течений увеличиваются многократно. В результате существенное в ней невозможно отличить от несущественного и возникает вопрос о содержании самого понятия «личность». Ведь от понимания духовно-нравственной или иной сущности зависит и представление о личности, истоках её развития и её потенциальных возможностях. Всё это не формируется в отрыве от национальной культуры и не определяется лишь ситуацией «здесь и сейчас». Идеальное и реальное, материальное и духовное в человеческом мышлении не существуют независимо друг от друга.

Проблемы закрытого, где социальное пространство взаимодействия жёстко ограничено мифологическими, религиозными, политическими и другими идеалами, ценностями и нормами, и открытого общества, между социальными общностями и социальными группами которого существует непрерывное взаимодействие в виде социальной мобильности или воз-

возможности перехода из одних социальных страт в другие, обмена социальными, правовыми и нравственными ценностями и нормами, выступают наиболее ярким проявлением диалектики социального развития. Это прежде всего — проблемы дискретного и непрерывного, локального и глобального, статичного и динамичного, линейного и циклического, системного и исторического, материального и идеального, природного и культурного, естественного и искусственно созданного, детерминированного и случайного, функционально институализированного и свободного творческого, авторитарного и демократического развития, без противоречивого единства которых это развитие вырождается в иные формы существования социальных систем: функционирование, трансформацию, интеграцию и т. д., а развитие системное противопоставляется историческому. В истории философии диалектика социального развития до сих пор остаётся до конца не раскрытой. Именно в этом направлении предстоит анализировать роль философии, науки и образования в эпоху глобализации.

Ещё в Античности противопоставлялись материя и форма, истина и мнение, мир идей и вещей; в Средние века — христианская догма и философская мысль, дух и телесная плоть, свет и тьма, добро и зло, вера и знание, мистическое и экстатическое. Эпоха Возрождения характеризуется конфликтом ренессансного антропоцентризма и средневекового теоцентризма, столкновением гуманистической мысли с университетской учёностью, борьбой римско-католической церкви с реформаторскими идеями.

Мир полон противоречий: между традиционализмом и модернизмом, толерантностью и нетерпимостью и т. д., что находит своё выражение в разрушении традиционных систем ценностей; в асимметрии между старыми и новыми способами организации общественной жизни; в неравенстве распределения благ и пр.

Отдельные исследователи вполне резонно полагают, что понять происходящее невозможно, предварительно не выявив природу и динамику социальных конфликтов в условиях глобальной нестабильности. «Социальный конфликт предстаёт как коммуникативный процесс, в основании которого присутствуют потенциальные элементы дестабилизации и латентные

средства интеграции и оптимизации социальной системы, в силу чего он способен выполнять стабилизирующие функции в обществе» [10, с. 3].

Переход от неклассической к постнеклассической рациональности предполагает переосмысление природы и динамики социальных конфликтов в контексте становления и развития культуры, выявления её противоречивой сущности, рассматриваемой до недавнего времени в качестве основного вопроса философии. Переосмыслению подлежит и сущность самой социальной реальности, источников её функционирования и развития. Эта реальность воспринимается сегодня не только как результат адаптационно-преобразовательной деятельности, обусловленной потребностями жизнедеятельности и нуждами потребления, но и как выражение инновационной деятельности или мыследеятельности, культивирования и проектирования социальной реальности в соответствии с той или иной политической стратегией.

Противоречия социальной реальности прежде всего отражаются в образовании. «При всей распространённости и, казалось бы, устойчивости понятия “образование”, — как справедливо отметил составитель и разработчик современной белорусской педагогической энциклопедии Е. С. Рапацевич, — смысл, вкладываемый в него, всё ещё требует серьёзного научного анализа и обоснования» [11, с. 373]. Уже сама этимология слова «образование» хорошо иллюстрируется его корневой основой — «образ», который до сих пор воспринимается по-разному с мифологической, религиозной, натуралистической, социально-культурной мировоззренческой позиций и может быть как духовно-нравственным, идеальным, например, образом Божиим, так и психологическим, чувственной формой психического явления, обладающего в идеальном плане пространственной организацией и временной динамикой. В одном случае образование предстаёт как разновидность духовной деятельности, имеющей некое сакральное значение, во втором — как выражение потребностей человека, сопряжённых с различными видами деятельности: логической или мыследеятельностной, экономической, социально-культурной, инновационной и т. п. По Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО (МСКО) термин «об-

разование» обозначает все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей.

Вся сложность исследования образования состоит в том, что оно до сих пор включает в себя огромное многообразие подходов и принципов формирования индивидов в качестве субъектов общественной культуры или личности, давно утративших свою очевидность и проявляющих себя как латентные (скрытые) переменные. Сюда же относят и культурные коды, исторически унаследованные от мифологического, философского и религиозного сознания различных народов и заключённые в их образе жизни, её ценностях, нормах и смыслах; в речи как основном способе общения; в постоянно сменяющихся потребностях личности, государства и общества; способах коммуникации; достижениях современной науки и техники и т. д. В эпоху глобализации на поверхности социального бытия оказываются лишь формы социального взаимодействия и экономической зависимости. Соответственно глобализация представляется как

постоянный информационный процесс и непрерывное образование, а его философское и научное обоснование находятся в эпицентре внимания. В связи с этим возникает неотложная задача сохранения преемственности образования исходя из диалектического единства национальной традиции и интернационального глобального инновационного процесса.

Ценностно-нормативное, смысловое и целевое содержание любой информации придает само общество и его культура, которые, хотя и имеют в качестве своего источника развития естественную основу, однако к ней одной не сводятся. Поэтому при всей распространённости и, казалось бы, устойчивости понятия «образование» смысл, вкладываемый в него сегодня, и направление его реформирования как никогда раньше требуют серьёзного научного анализа и философского обоснования. Философия, наука и образование в эпоху глобализации предстают как звенья единой цепи общественного развития, определяют его целевую направленность, содержание и средства реализации.

Список цитированных источников

1. Левко, А. И. Философия в современном социально-культурном пространстве : традиционные функции и новые задачи / А. И. Левко // Весці НАН Беларусі. Гуманітарныя навукі. — 2017. — № 2. — С. 7—16.
2. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер ; пер. с нем. П. С. Гуревича. — М. : Высш. шк., 1993. — 175 с.
3. Левко, А. И. Проблема слова, текста и человека в истории познания и образования и её современная постмодернистская интерпретация / А. И. Левко // Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. / МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол. : С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. — Мозырь, 2017. — С. 19—26.
4. Мацкевич, В. Культурная политика и идея университета / В. Мацкевич // Университет : дискуссия об основаниях : сб. ст. / под ред. Т. В. Водолажской. — Минск : И. И. Логинов, 2011. — С. 9—93.
5. Барковский, П. Об идее и миссии университета в будущей Беларуси / П. Барковский // Университет : дискуссия об основаниях : сб. ст. / под ред. Т. В. Водолажской. — Минск : И. И. Логинов, 2011. — С. 94—158.
6. Лазаревич, А. А. Феномен глобализации и её вызовы / А. А. Лазаревич // Философские исследования : сб. науч. тр. — Минск : Беларус. навука, 2016. — Вып 3. — С. 46—58.
7. Ветохин, С. С. Болонский процесс как путь модернизации системы высшего образования Беларуси / С. С. Ветохин [и др.]. — Минск : Медисонт, 2014. — 68 с.
8. Моисеев, Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 351 с.
9. Левко, А. И. Духовно-нравственный потенциал личности и национальная культура : социально-философский анализ / А. И. Левко // Философские исследования : сб. науч. тр. — Минск : Беларус. навука, 2015. — Вып. 2. — С. 121—134.
10. Шершнёва, О. А. Природа и динамика социальных конфликтов в условиях глобальной нестабильности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / О. А. Шершнёва. — Минск, 2017. — 26 с.
11. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Со- врем. слово, 2005. — 720 с.

Материал поступил в редакцию 30.08.2017.

Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования*

В. Ф. Русецкий,
начальник

научно-методического центра
Национального института образования,
доктор педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования для единой национальной системы оценки качества образования: актуальность научной проблемы, принимаемые подходы, результаты предыдущих исследований в этой области, цель, задачи, методы, исходные данные, логическая структура, требования к результатам.

Ключевые слова: национальная система оценки качества образования, дошкольное образование, общее среднее образование, специальное образование, критерии, показатели, подходы, методы, цель, задачи, логическая структура разработки.

The article examines methodological grounds for the development of criteria and indicators for assessing the quality of preschool, general secondary and special education for a unified national system for assessing the quality of education: relevance of the scientific task, approaches taken, results of previous research in this field, goal, objectives, methods, initial data, logical structure, requirements for results.

Keywords: national system of education quality assessment, preschool education, general secondary education, special education, criteria, indicators, approaches, methods, goal, objectives, working-out structure.

В данном исследовании под **качеством образования** понимается такая его комплексная характеристика, которая определяет степень соответствия содержательных, инструментальных, процессуальных, результативных компонентов образования целям, поставленным субъектами образовательного процесса. В соответствии с таким определением становится очевидным, что представления о качестве образования у разных его субъектов могут различаться. Обеспечение качества образования — системный процесс, который охватывает все его составляющие: разработку содержания и методов, формирование образовательной среды, организацию обучения и воспитания, подготовку педагогических кадров, контроль результатов, информирование и просвещение общественности и т. д. Одной из ключевых задач научных исследований в этом направлении является создание условий для формирования единой национальной системы оценки качества образования, с одной стороны, охватывающей все её уровни, а с другой — базирующейся на единых концептуальных основаниях. Решение такой задачи во многом связано с практической разработкой критериев и показателей оценки качества образования.

Проблема оценки качества образования является **актуальной** для современной педагоги-

* Статья написана на основе материалов исследования, проведённого в рамках задания «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» (№ госрегистрации 20160811) подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (2016—2020 годы).

ческой науки и практики. Это обусловлено, во-первых, изменением личностных ожиданий и запросов, связанных с организацией образовательного процесса и его конечными результатами, потребностью личности и общества получать достоверную информацию о качестве образования, предоставляемого различными учреждениями; во-вторых, особенностями развития национальной системы образования, призванной обеспечить формирование человеческого капитала и соответствовать запросам государства на предоставление качественных образовательных услуг. В-третьих, тенденции дальнейшего развития и совершенствования национальной системы оценки качества образования диктуются глобализационными процессами в современном мире и цивилизационными вызовами: возрастанием интеграционных процессов и международным разделением труда, требующими сопоставимости образовательных результатов; усилением международной конкуренции во всех областях и востребованностью работников, готовых к решению нестандартных задач в нестандартной обстановке, что предполагает сформированность у выпускников компетенций, которые позволяют им быстро и эффективно включаться в практическую деятельность. Наконец, ещё одним значимым фактором актуальности совершенствования системы оценки качества образования является развитие разнообразных международных и наднациональных систем оценки качества образования, участвуя в которых, страна, с одной стороны, заявляет об эффективности своей системы образования, а с другой — должна учитывать концептуальные основания и особенности проведения исследований, чьи правила и инструментарий должны быть понятны и доступны её гражданам. Всё сказанное предполагает наличие критериальной базы и инструментария для оценки качества образования. Эти и другие элементы научно-методического обеспечения национальной системы оценки качества образования должны отвечать социально-культурным условиям страны и учитывать международные тенденции. Критерии и показатели оценки являются средством, позволяющим реализовать на практике единые концептуальные основания данной оценки и обеспечить национальную систему соответствующим инструментарием.

Основаниями методологии разработки критериев и показателей оценки качества образования являются обоснованные и принятые в рамках современных психолого-педагогических исследований системный, деятельностный, средовой, компетентностный, критериальный, квалиметрический и другие подходы в их непротиворечивом единстве.

Системный подход, предполагающий рассмотрение объекта исследования как системы, важен при разработке критериев и показателей оценки качества образования, поскольку позволяет рассматривать процесс оценивания и соответствующее научно-методическое обеспечение как систему, представляющую собой комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих элементов (субъекты образования, объекты оценки, основные оценочные процедуры).

Деятельностный подход реализуется в рамках данного исследования путём рассмотрения оценки качества образования как одного из ключевых видов образовательной деятельности, не сводящегося лишь к контролю результатов, но предполагающего анализ системы образования в целом, в том числе её процессуально-деятельностного компонента, то есть как особого вида деятельности, осуществляемой субъектами образования с использованием ими соответствующих средств для достижения стоящих перед ними образовательных целей и получения запланированных результатов.

Средовой подход предусматривает формирование образовательной среды как условия и средства осуществления образовательной деятельности и всестороннего развития учащихся. Следовательно, одним из направлений оценки качества образования является оценка образовательной среды, её соответствия поставленным целям и задачам, запросам субъектов. При этом среда понимается в широком смысле слова, включающем условия и средства реализации образовательной деятельности.

Применение компетентностного подхода связано с тем, что оцениваются компетентностно ориентированное содержание и результаты образования. Кроме того, компетентностный подход предполагает, что у субъектов образовательного процесса должны быть сформированы наряду с другими оценочные компетен-

ции, позволяющие более эффективно осуществлять характерные для них виды деятельности в данном процессе.

Критериальный подход находит прямую реализацию в содержании разрабатываемых критериев и показателей оценки качества образования. В соответствии с этим подходом различные аспекты, процессы и результаты образовательной деятельности сравниваются с научно установленными и обоснованными показателями и критериями, которые затем закрепляются в Кодексе об образовании, образовательных стандартах, учебных программах, другой нормативной правовой и нормативной технической документации.

Квалиметрический подход основывается на том, что квалиметрия, или измерение качества, предполагает анализ количественных и качественных параметров в неразрывном единстве; качество понимается как совокупность отдельных свойств, а основная задача квалиметрии — разработка методик оценки качества объекта. При квалиметрическом подходе количество и качество выступают в неразрывном единстве, качество интерпретируется через количественные показатели. Квалиметрический подход предполагает разработку критериев оценки, раскрывающих определённые показатели, и научно обоснованных методик оценки качества образования, с помощью которых возможно собрать достоверную информацию по установленным критериям.

Предыдущие исследования в области оценки качества образования в Республике Беларусь проводились более 15 лет назад в рамках задания, направленного на научно-техническое обеспечение деятельности Министерства образования, и были ограничены только одним аспектом — качеством обучения. В 2003 году по результатам этих исследований опубликованы «Критерии и показатели качества обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования» (как инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь [1]). В документе выделены следующие составляющие обучения: результаты обучения, организация процесса обучения, основные условия организации процесса обучения, — в соответствии с которыми сформулированы критерии качества обучения. Результаты оцениваются по уровню обученнос-

ти, личностному развитию, здоровью и образу жизни учащихся. Организация процесса обучения предполагает оценку по следующим критериям: педагогическое целеполагание и целостность процесса обучения, педагогическое взаимодействие участников обучения, педагогический контроль, оценка и регулирование в процессе обучения, удовлетворение образовательных запросов учащихся. Основные условия организации процесса обучения изучаются по трём критериям: нормативное правовое, учебно-методическое и информационное обеспечение; ресурсное обеспечение; управление деятельностью учреждения образования.

Для каждого из критериев была разработана система показателей качества обучения и предложены перечни методов и методик их изучения. Практическое применение документ нашёл как в практике работы учреждений образования и органов управления, так и при проведении республиканского мониторинга качества общего среднего образования. Это позволило при анализе существующей образовательной практики получать сведения об уровне обученности учащихся по отдельным предметам, а также собирать более широкую контекстную информацию от разных участников образовательного процесса: учащихся, их родителей, учителей, руководителей системы образования. Хотя рассматриваемый документ посвящён преимущественно проблеме оценки качества обучения в учреждениях общего среднего образования, он носит универсальный и обобщающий характер, охватывает не только сам процесс обучения и его непосредственные результаты, но и основные условия его организации. Однако другие составляющие качества образования рассматриваются в нём опосредованно, сквозь призму обучения. Например, оценивается наличие учебной и методической литературы, но не предлагаются критерии и показатели её оценки, что позволило бы автономно изучать качество ресурсного обеспечения, управленческой деятельности и т. д.

Кроме того, за прошедшие 15 лет существенно изменились представления о качестве образования, в том числе такой важной его составляющей, как качество обучения; стали актуальными и заложены в учебно-программную документацию новые подходы в образовании (прежде

всего компетентностный); развивалось научное понимание феномена качества обучения, в образовательный процесс внедрены новые методики и соответствующий им инструментарий оценки качества обучения; получили дальнейшее развитие международные системы оценки качества образования. Всё это обуславливает необходимость разработки для национальной системы дошкольного, общего среднего и специального образования критериев и показателей оценки качества образования.

Анализ текущей научной литературы по проблемам оценки качества образования показывает наличие большого количества работ, в которых рассматриваются как теоретические [2], так и прикладные [3; 4; 5; 6] аспекты оценки качества образования на разных уровнях (преимущественно общего среднего и высшего). Общая особенность всех анализируемых материалов заключается в том, что они посвящены отдельным объектам оценки образовательного процесса. Отсутствуют работы, представляющие целостную систему критериев и показателей системы образования. Именно это обстоятельство определяет актуальность системной разработки критериев и показателей оценки качества образования.

Как свидетельствует анализ практики разработки критериев и показателей оценки качества образования [7], если такая разработка осуществляется не на системной научной основе, а отдельными учреждениями образования для «внутренних» нужд, очень часто подготовленные критерии и показатели не отвечают элементарным требованиям достоверности. Например, для критерия «индивидуальные образовательные достижения обучающихся» выделен только один показатель — «наличие модели выпускника и модели индивидуальной траектории обучающегося», индикатор которого — «портфолио обучающегося». Очевидно, что само по себе наличие моделей выпускника и индивидуальной траектории обучающегося не является показателем индивидуальных образовательных достижений. Более того, таким показателем не являются даже и разработанные для каждого ученика индивидуальные образовательные траектории. Равно как нельзя считать индикатором для этих критериев и показателей наличие портфолио обу-

чающегося, поскольку выявление индивидуальных образовательных достижений учащихся возможно лишь на основе анализа его содержания. А разработка критериев и показателей оценки такого содержания как раз и составляет серьёзную научную проблему. Кроме того, очевидно, что содержание портфолио далеко не исчерпывает источники, по которым можно судить об образовательных достижениях учащихся.

Ещё одна проблема оценочной деятельности связана с определением уровней достижения показателей. Иногда в предлагаемых оценочных материалах [7] встречаются попытки шкалирования даже критериев («уровни развития критериев»), тогда как оценивать по той или иной шкале следует показатели качества образования. К шкалированию в системе оценки качества образования целесообразно прибегать в тех случаях, когда необходимо произвести рейтингование объектов оценки. В таком случае применяется шкала, которая наиболее соответствует поставленным задачам оценки, коррелирует с применяемыми для оценки методами, методиками и адекватна имеющемуся инструментарию. Простейшая шкала трёхкомпонентная: высокий — достаточный — недостаточный уровень. В отдельных случаях возможна бóльшая детализация. В остальных — необходимо осуществлять качественную оценку объекта, дающую возможность его развёрнутой характеристики.

Цель исследования — научно обосновать и разработать систему критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования, а также подготовить методические рекомендации для участников образовательного процесса по использованию данных критериев и показателей.

Задачи исследования:

- научно обосновать и разработать систему критериев оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования;
- разработать систему показателей и перечень соответствующих им методов, методик и инструментария оценки дошкольного, общего среднего и специального качества образования;
- разработать научно-методические рекомендации по использованию в образовательной практике критери-

ев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования.

Методы исследования: теоретический анализ, моделирование, прогнозирование, анализ образовательной практики, обобщение педагогического опыта.

Исходные данные исследования. Проводимое исследование является частью комплексного задания, направленного на разработку научно-методического обеспечения развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования. Указанное научно-методическое обеспечение будет включать анализ отечественного, зарубежного и международного опыта разработки научно-методического обеспечения национальной системы оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования, разработку теоретических оснований развития национальной системы оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования, создание критериев и показателей, а также инструментария оценки качества образования, выработку научно-методических рекомендаций по оценке качества образования для участников образовательного процесса и заинтересованных сторон.

Проведение такого исследования обусловлено:

- необходимостью научной разработки теоретических оснований, моделей, процедур, инструментов, способов осуществления оценки качества образования и применения полученных результатов для принятия решений всеми субъектами образовательного процесса;
- потребностью органов государственного и местного управления, непосредственных участников образовательного процесса, заинтересованных общественных групп и организаций, средств массовой информации в практических средствах осуществления процедур оценки качества образования, рекомендациях по использованию результатов оценки для принятия личных, общественных и управленческих решений, выработке и реализации образовательной политики;
- развитием международных программ оценки качества образования и участием в них Республики Беларусь.

Разработка критериев и показателей оценки качества образования базируется на результатах проведенных в 2016—2017 годах исследований, в рамках которых определены теоретические основания и разработан тезаурус национальной системы оценки качества образования.

Логическая структура критериев и показателей оценки качества образования включает перечень и характеристику субъектов, объектов оценки и основных оценочных процедур. Субъект выполняет основные оценочные процедуры, кроме того, качества субъекта образования могут подвергаться оценке. **Субъектами** оценочных процедур являются основные участники образовательного процесса и заинтересованные стороны. Рассмотрим их.

Обучающийся. От уровня его мотивации к учению зависит характер участия в оценочных процедурах. Как субъект оценочных процедур выступает редко, преимущественно в неофициальных и неформализованных процедурах. Частично участие обучающихся в оценке качества образования формализовано в ходе мониторинга качества образования. Обучающиеся в доступной им форме оценивают учреждения образования и созданные в них условия, своих учителей, учебные программы, учебные пособия и др. Такие умения формируются стихийно и интуитивно. В то же время нельзя не отметить, что для личностного роста учащихся, повышения уровня образовательной мотивации необходимо направленное формирование у них навыков оценки качества образования. Особое значение для личностного роста обучающихся имеет формирование умений самооценки.

Обучающий выступает одним из основных субъектов оценки, в первую очередь, образовательных достижений учащихся. Все осуществляемые обучающим процедуры оценки образовательных достижений учащихся имеют образовательный характер и формализованы с помощью специального инструментария, как разрабатываемого на системной основе, так и создаваемого непосредственно обучающими. Это касается и текущего оценивания, и итогового, контрольного. Кроме того, обучающий оценивает условия образования (образовательную среду), поскольку его профессиональная деятельность непосредственно связана с их качеством. Эти процедуры частично формализованы.

Семья оценивает различные параметры качества образования при выборе учреждения образования и в ходе образовательного процесса. Эти оценочные процедуры не формализованы (за исключением проведения мониторинга качества образования). В то же время от позиции семьи зависят выбор учреждения образования, регулярный контроль за образовательными достижениями обучающихся, формирование их мотивации и навыков самооценки.

Учреждение образования. В настоящее время для данного субъекта в наибольшей степени формализована и обеспечена соответствующим инструментарием оценка качества образовательных достижений учащихся. Требуется разработка критериев и показателей, а также соответствующего инструментария для оценки профессиональной готовности обучающихся, самооценки учреждений образования.

Органы управления образованием осуществляют оценку качества образования по отношению к обучающимся, обучающимся, учреждениям образования. Эти оценочные операции формализованы и проводятся официально. Содержание и особенности проведения оценки качества образования различаются в зависимости от уровня органа управления. Результаты оценки используются преимущественно для принятия различных организационно-управленческих решений.

Рынок труда в настоящее время оценивает качество образования, как правило, стихийно, формализация этих процедур отсутствует. Основные проблемы связаны с запаздыванием ответа системы образования на потребности рынка труда.

Оценка качества образования обществом также носит стихийный и неформализованный характер. Значительную роль в её формировании могут играть средства массовой информации, которые должны обладать квалифицированными в области образования специалистами, а также соответствующими методиками, позволяющими получать достоверные и объективные результаты оценки качества образования, не базирующиеся на частных, субъективно отобранных и оцененных фактах.

Государство проводит оценку качества образования для выработки образовательной политики, реализации конституцион-

ного права граждан на образование, выполнения международных обязательств в области образования. Государство создаёт специализированные институты для осуществления оценочных процедур, а также принимает решение об участии страны в международных программах оценки качества образования.

Как отмечалось выше, при оценке качества образования следует принимать во внимание его условия, процесс и результаты. В связи с этим можно выделить следующие **объекты оценки**:

- образовательные программы (образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы);
- кадровое обеспечение;
- деятельность руководителей учреждений образования;
- учебные и учебно-методические пособия;
- средства обучения;
- финансовое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- образовательный процесс;
- образовательные достижения учащихся.

Оценочные процедуры, применяемые при оценке качества образования, подразделяются на внутренние (включающие самооценку) и внешние.

Внутренние по отношению к субъекту процедуры, в том числе самооценка, являются не только важным средством формирования оценочных умений, но и одним из условий эффективности образовательного процесса и качества получаемого или предоставляемого субъектом образования. В данной группе представлены самооценка учащегося, самооценка учителя, самооценка учреждения образования, оценка образовательных достижений учащегося, осуществляемая учителем, и др.

Внутренние оценочные процедуры, как сказано ранее, являются важным фактором повышения эффективности образовательного процесса; они направлены преимущественно не на оценку результата, а носят обучающий, воспитывающий, развивающий характер. В то же время внутренние оценочные процедуры, по данным, полученным в ходе мониторинга качества образования в Республике Беларусь, при проведении итоговой аттестации показывают низкую эффективность, не позволяют получить достоверную картину

из-за комплекса субъективных причин. В силу этого в качестве форм итоговой аттестации по результатам проведённых научных исследований рекомендуются процедуры внешней независимой аттестации.

Такие внешние оценочные процедуры (в Республике Беларусь в настоящее время к ним можно отнести аттестацию и аккредитацию учреждений образования, централизованное тестирование, республиканский мониторинг качества образования, республиканские контрольные работы, а также участие страны в международных программах оценки качества образования) имеют основной общий признак: они проводятся субъектом, внешним по отношению к субъекту оценки. Это значит, что оценку не осуществляет тот, кто учил, и то учреждение, в рамках которого осуществлялось обучение. Полную объективность результатов итоговой внешней оценки качества образования обеспечивает независимость от системы образования субъекта, проводящего оценку. Условием совершенствования внешних процедур оценки является развитие социального партнёрства и сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса и заинтересованных сторон.

Важной предпосылкой эффективности как внутренних, так и внешних процедур оценки качества образования является наличие научно обоснованных критериев, показателей, инструментария оценочных процедур, разработанных на едином концептуальном базисе, и наличие специалистов, подготовленных к оценочной деятельности. Это касается не только экспертов, осуществляющих внешнюю оценку, но и педагогических работников, в чьи служебные обязанности входит оценка текущей успеваемости учащихся, прежде всего учителей. Последняя процедура очень часто проводится с большой долей субъективизма, а также на основе сопоставления результатов одного учащегося с результатами другого, а не оценки индивидуальных образовательных приращений.

Как отмечается в исследованиях по анализируемым нами проблемам, «европейская практика оценки качества образования идёт по пути создания специализированных аккредитационных агентств — общественных организаций, занимающихся разработкой инструментария и мето-

дики оценки качества, а также проводящих проверки и подтверждающих качество образования. В компетенцию этих агентств входит также отбор и обучение экспертов, проводящих обследование, а также периодическая публикация материалов проверок, анализ результатов деятельности, проблем и перспектив систем качества в сфере образования» [3].

Кроме того, при разработке критериев и показателей оценки качества образования должны приниматься во внимание следующие параметры:

- спрос на предоставляемые образовательные услуги;
- состояние исходного контингента обучающихся;
- удовлетворённость субъекта образования его качеством;
- открытость и понятность процедур оценки;
- доступность и понятность информации о результатах оценки;
- адекватность результатов образовательным запросам и возможностям учащихся;
- преемственность образования;
- сохранение здоровья учащихся;
- обеспечение безопасности учащихся;
- профессиональное самоопределение выпускников;
- достижения выпускников (продолжение обучения, успешность в трудоустройстве);
- спрос работодателей на выпускников;
- общественная оценка образования.

На основе сформулированных выше методологических оснований можно следующим образом представить **требования к критериям и показателям качества образования.**

1. Критерии качества образования.

Должен быть дан максимально полный перечень критериев по определённому объекту оценки. В то же время данный перечень не должен быть большим, надо принять во внимание, что процедуры оценки по этим критериям не могут быть громоздкими. Должны быть охвачены и обязательно отражены при разработке критериев и показателей все составляющие образования: цели, процесс, средства, результат. Каждый критерий должен быть содержательно рас-

крыт и научно обоснован. Должно быть показано, кем именно из субъектов оценочной деятельности он может применяться.

2. Показатели качества образования

должны полностью исчерпывать конкретный критерий. Необходимо добиться, чтобы каждый показатель был достоверно измерим с помощью той или иной методики и соответствующего инструментария (путём проведения специальных измерительных процедур, анализа документации, наблюдения за образовательным процессом и т. д.). Необходимо проследить, чтобы выделенные показатели обеспечивали получение данных в доступной и понятной форме, позволяющей их анализировать и делать

обоснованные и доказательные заключения. Для каждого показателя необходимо перечислить соответствующие методы, методики и инструментарий изучения. Это могут быть как существующие методы, методики и инструментарий, так и требующие разработки.

3. Научно-методические рекомендации

по использованию в образовательной практике критериев и показателей оценки качества образования. Должен быть выбран конкретный адресат рекомендаций, которого следует указать в заголовке; даны чёткие указания по организации процесса оценки. Здесь же должны быть указания для разработчиков инструментария.

Список цитированных источников

1. Критерии и показатели качества обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования : инструктивно-методическое письмо М-ва образования Респ. Беларусь // Настаўніцкая газета. — 2003. — 11 верасня. — С. 2.
2. Новиков, А. М. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Сайт академика РАО А. М. Новикова. — Режим доступа : http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm. 16.04.18. — Дата доступа : 03.05.2018.
3. Ермолович, М. М. Критерии оценки качества среднего образования [Электронный ресурс] / М. М. Ермолович. — Режим доступа : <https://www.bsu.by/Cache/pdf/173223.pdf>. — Дата доступа : 03.04.2018.
4. Заграй, Н. П. Критерии и показатели качества образования [Электронный ресурс] / Н. П. Заграй, В. Н. Пуховский, И. А. Синявская. — Режим доступа : www.ac-raee.ru/files/io/m3/art_6.pdf. — Дата доступа : 16.04.18.
5. Ильенкова, С. Д. Показатели качества образования [Электронный ресурс] / С. Д. Ильенкова. — Режим доступа : <http://www.elitarium.ru/kachestvo-obrazovaniya-pokazatel-vypusknik-rupnok-rabota-sistema-znanie-prepodavatel-obuchayushchisya-uchebnaya-programma/>. — Дата доступа : 16.04.18.
6. Станкевич, Е. Ю. К вопросу оценки качества образования [Электронный ресурс] / Е. Ю. Станкевич // Гуманитарные научные исследования. — 2013. — № 1. — Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2013/01/2215>. — Дата доступа : 16.04.2018.
7. Критерии качества образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.by...> — Дата доступа : 29.05.2018.

Материал поступил в редакцию 05.06.2018.

Изучение динамики развитости теоретического мышления студентов

С. С. Щекудова,

доцент кафедры социальной и педагогической психологии Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, кандидат психологических наук, доцент

Целью исследования, представленного в статье, является изучение динамики развитости теоретического мышления студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования. Приведены результаты диагностики мыслительных операций (анализ, рефлексия, внутренний план действий) студентов на I и IV курсах обучения. Обоснованность и достоверность полученных результатов подтверждаются корректной статистической обработкой эмпирических данных.

Ключевые слова: теоретическое мышление, анализ, рефлексия, внутренний план действий, студенты-первокурсники, студенты-выпускники, развитие, динамика.

The aim of the research presented in the article is to study the dynamics of the development of theoretical thinking of students in the process of education in a higher education institution. The results of the diagnosis of mental operations (analysis, reflection, internal action plan) of first and fourth year students are presented. The validity and reliability of the results obtained are confirmed by the correct statistical processing of the empirical data.

Keywords: theoretical thinking, analysis, reflection, internal action plan, first-year students, graduate students, development, dynamics.

Потребность современного общества в активной, творческой личности, готовой разбираться в сложных явлениях, принимать оптимальные решения и в полной мере использовать возможности своих познавательных процессов, высока. В связи с этим особое значение сегодня приобретают исследования, направленные на изучение способностей человека проникать во внутреннее содержание рассматриваемых объектов, осмысливать и оценивать свои действия, а также правильно ориентироваться в деятельности и определять эффективный путь решения поставленной задачи.

По мнению отечественного учёного Т. М. Савельевой, в ходе планирования человек в своих мыслях должен уметь строить такую последовательность собственных действий, которая позволит ему правильно ориентироваться в деятельности и определять путь решения поставленной задачи [1].

Российский психолог А. З. Зак рассматривает теоретическое мышление в логическом аспекте, то есть на основе содержания ряда специальных исследований по диалектической гносеологии, что «позволяет конкретизировать его характеристики следующим образом: теоретическое мышление представляет собой познавательный акт, направленный на формирование об отражаемых объектах подлинного понятия как единства всеобщего, особенного и единичного (целого)» [2, с. 20].

Как отмечает российский педагог и психолог В. В. Давыдов, теоретическому типу мышления «свойственен анализ как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как планирование» [3, с. 69].

Исследователь Я. А. Пономарёв выделяет следующие уровни развития *внутреннего плана действий*:

1. Фон: исходный уровень интеллекта. Люди этого уровня не способны действовать во внут-

реннем плане в масштабах требований, предъявляемых экспериментатором.

2. Репродуцирование: задачи решаются только во внешнем плане. Во внутреннем плане репродуцируются готовые решения. Возможна репродукция данного им готового решения во внешний план вербально. Попытки действовать в уме приводят к утере задачи.
3. Манипулирование: задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов.
4. Транспонирование: задачи решаются манипуляцией представлениями предметов, но затем, при повторном обращении к задаче, уже найденный путь составляет основу плана повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи.
5. Региментирование: способ решения приближается к уровню, характерному для интеллектуально развитых взрослых. С самого начала строится план, программа системы действий; каждое действие строго соотносится с требованиями задачи; человек сознательно управляет своими действиями [4].

Цель представленного в данной статье исследования — изучение динамики развитости теоретического мышления у студентов учреждений высшего образования.

В исследовании, которое проводилось на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», приняли участие 61 студент, обучающиеся на факультете психологии и педагогики. Диагностические «сре-

зы» были проведены в марте 2015 года (I курс) и в марте 2018 года (IV курс) на одной и той же выборке испытуемых.

Результаты диагностики уровня развития мыслительной операции «анализ» у студентов отражены в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, 82 % студентов-первокурсников и 63 % студентов-выпускников имеют низкий уровень развития мыслительной операции «анализ». У данных студентов отмечаются сложности в выделении всеобщего способа решения, который затем переносится на целый класс подобных задач. Высокий уровень развития мыслительной операции «анализ» установлен у 18 % студентов-первокурсников и 37 % студентов-выпускников, что говорит о развитой способности выявлять генетическую основу целого.

При помощи многофункционального критерия Фишера оценивалась достоверность различий между процентными долями выборок. Были выявлены статистически значимые различия между студентами-первокурсниками и студентами-выпускниками с низким уровнем и высоким уровнем развития мыслительной операции «анализ» ($F^* = 2,46, F > F_{0,01}$; $F^* = 2,45, F > F_{0,01}$ соответственно).

Установлена статистически значимая положительная динамика мыслительной операции «анализ» у студентов в процессе четырёхлетнего обучения в университете, то есть студенты-выпускники в большей мере способны определять природу и закономерности явлений, чем первокурсники.

Результаты изучения мыслительной операции «рефлексия» у студентов отражены в таблице 2.

Таблица 1 — Количественные показатели уровня развития мыслительной операции «анализ» у студентов (данные представлены в %)

Уровень	Мыслительная операция «анализ»		
	2015 год (I курс)	2018 год (IV курс)	Достоверность различий с помощью критерия φ^* (углового преобразования Фишера)
Низкий	82	63	φ эмп = 2,46 при $p \leq 0,01$
Высокий	18	37	φ эмп = 2,45 при $p \leq 0,01$

Таблица 2 — Количественные показатели уровня развития мыслительной операции «рефлексия» у студентов (данные представлены в %)

Уровень	Мыслительная операция «рефлексия»		
	2015 год (I курс)	2018 год (IV курс)	Достоверность различий с помощью критерия φ^* (углового преобразования Фишера)
Низкий	42	14	φ эмп = 3,50 при $p \leq 0,01$
Средний	48	57	φ эмп = 1,09 при $p \leq 0,05$
Высокий	10	29	φ эмп = 2,62 при $p \leq 0,01$

Из таблицы 2 следует, что низкий уровень развития мыслительной операции «рефлексия» установлен у 42 % студентов-первокурсников и 14 % студентов-выпускников. У них были выявлены: незнание или слабое знание сути мыслительной операции, неумение её сформулировать; неумение описать собственные действия по применению мыслительной операции; узнавание ситуации применения мыслительной операции и приёмов мышления с большой помощью извне; отсутствие умения и навыка самостоятельного применения мыслительной операции; неумение осуществлять перенос осознания мыслительной операции и приёмов мышления, а также навыков пользования ими в других ситуациях.

Средний уровень развития мыслительной операции «рефлексия» имеют 48 % студентов-первокурсников и 57 % студентов-выпускников, то есть у них были установлены: достаточное осознание сути мыслительной операции, умение вспомнить и сформулировать её с помощью извне; умение описать собственные действия по применению мыслительной операции только с помощью извне; самостоятельное узнавание наиболее типичных ситуаций применения мыслительной операции и приёмов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне умения; осуществление переноса осознания мыслительной операции и приёмов мышления с помощью преподавателя в несложных ситуациях.

Высокий уровень развития мыслительной операции «рефлексия» выявлен у 10 % студентов-первокурсников и 29 % студентов-выпускников. У испытуемых отмечаются: осознание сути мыслительной операции, сохранение её в памяти, умение самостоятельно её сформулировать; умение самостоятельно раскрывать собственные действия по применению мыслительной опе-

рации; самостоятельное узнавание ситуаций применения мыслительной операции и приёмов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне обобщённого приёма умственной деятельности; самостоятельное осуществление переноса осознания мыслительной операции, приёмов мышления и навыков пользования ими в различных ситуациях.

При помощи многофункционального критерия Фишера оценивалась достоверность различий между процентными долями выборок. Были выявлены статистически значимые различия между студентами-первокурсниками и студентами-выпускниками с низким уровнем и высоким уровнем развития мыслительной операции «рефлексия» ($F^* = 3,50$, $F > F_{0,01}$; $F^* = 2,62$, $F > F_{0,01}$ соответственно). Однако не установлено значимых различий между студентами-первокурсниками и студентами-выпускниками со средним уровнем развития мыслительной операции «рефлексия» ($F^* = 1,09$; $F > F_{0,05}$).

Результаты изучения мыслительной операции «внутренний план действий» у студентов отражены в таблице 3.

Исходя из данных таблицы 3, не способны ставить и решать теоретические задачи 15 % студентов-первокурсников и 4 % студентов-выпускников. При помощи многофункционального критерия Фишера выявлены статистически значимые различия между первокурсниками и выпускниками с 1-м уровнем развития внутреннего плана действий ($F^* = 2,34$; $F > F_{0,01}$). Значит, внесение каких-либо предметных изменений в саму ситуацию действия, то есть достижение практического результата, — это цель действий в большей мере студентов-первокурсников. Они не могут сформулировать цель на выявление самого способа преобразования, не осознают связи между производимыми отдельными действиями. Ими постигается лишь конечный результат.

Таблица 3 — Количественные показатели уровня развития мыслительной операции «внутренний план действий» (по Я. А. Пономарёву) у студентов (данные представлены в %)

Уровень	Мыслительная операция «внутренний план действий»		
	2015 год (I курс)	2018 год (IV курс)	Достоверность различий с помощью критерия φ^* (углового преобразования Фишера)
1-й	15	4	φ эмп = 2,34 при $\rho \leq 0,01$
2-й	23	9	φ эмп = 2,31 при $\rho \leq 0,01$
3-й	27	23	φ эмп = 0,62 при $\rho \leq 0,05$
4-й	24	37	φ эмп = 1,57 при $\rho \leq 0,05$
5-й	11	27	φ эмп = 2,62 при $\rho \leq 0,01$

Решать задачи только во внешнем плане и репродуцировать готовые решения во внутреннем плане смогли 23 % студентов-первокурсников и 9 % студентов-выпускников. При помощи многофункционального критерия Фишера выявлены статистически значимые различия между первокурсниками и выпускниками со 2-м уровнем развития внутреннего плана действий ($F^* = 2,31; F > F_{0,01}$). Следовательно, студенты-первокурсники в большей мере склонны решать задачи во внешнем плане и репродуцировать готовые решения во внутренний план. Их попытки действовать в уме приводили к утере задачи. Испытуемые не могли соотнести общую и частную задачи, концентрируя своё внимание на частностях и упуская главное. Система их действий складывалась только на элементарном уровне, однако они могли вербально передать принятое ими решение.

Решали задачи путём манипуляции представлениями о предметах действия 27 % студентов-первокурсников и 23 % студентов-выпускников. При помощи многофункционального критерия Фишера не было выявлено статистически значимых различий между первокурсниками и выпускниками с 3-м уровнем развития внутреннего плана действий ($F^* = 0,62; F > F_{0,05}$). Следовательно, студенты в равной мере, как в начале, так и в конце обучения в университете, достаточно легко репродуцировали свои внешние действия во внутренний план, но отмечались трудности в удержании задачи во внутреннем плане, при этом осмысленность действия явно недостаточная.

24 % студентов-первокурсников и 37 % студентов-выпускников первоначально находили решения задач путём манипуляции представлениями предметов, затем найденный путь выступал основой повторных дей-

ствий. У испытуемых происходила существенная стабилизация скрытого периода действия. При помощи многофункционального критерия Фишера не было выявлено статистически значимых различий между первокурсниками и выпускниками с 4-м уровнем развития внутреннего плана действий ($F^* = 1,57; F > F_{0,05}$), то есть у студентов в равной мере, как в начале, так и в конце обучения в учреждении высшего образования, сформирована способность к самопрограммированию системы действий.

Действия систематичны, самопрограммированы развёрнутой программой, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею у 11 % студентов-первокурсников и 27 % студентов-выпускников. При помощи многофункционального критерия Фишера выявлены статистически значимые различия между первокурсниками и выпускниками с 5-м уровнем развития внутреннего плана действий ($F^* = 2,62; F > F_{0,01}$), то есть у выпускников в большей мере действия систематичны, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею.

Таким образом, на основе данных, полученных в результате проведения эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что у студентов наблюдается положительная динамика развития структурных компонентов теоретического мышления (анализ, рефлексия, внутренний план действий), предоставляющих человеку возможность определять природу и закономерности явлений, рассматривать основания своих мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения, а также строить последовательность собственных действий, позволяющую правильно ориентироваться в деятельности и определять эффективный путь решения поставленной задачи.

Список цитированных источников

1. Савельева, Т. М. Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / Т. М. Савельева, В. Я. Баклагина ; под общ. ред. Т. М. Савельевой ; Нац. ин-т образования. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — 175 с.
2. Зак, А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшекласников / А. З. Зак. — М. : Обнинск : ИГ—СОЦИН, 2010. — 350 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 542 с.
4. Пономарёв, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарёв ; АПН СССР. — М. : Просвещение, 1967. — 264 с.

Материал поступил в редакцию 02.04.2018.

Смыслотворчество в процессе становления субъектности молодого педагога

М. М. Карнелович,
доцент кафедры общей и
социальной психологии
Гродненского государственного
университета имени Янки Купалы,
кандидат психологических наук,
доцент

Статья посвящена анализу проблемы субъектности педагога с позиции гуманитарно-антропологического подхода. Анализируются процесс и результаты программы психологического сопровождения становления субъектности педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности. Раскрывается главное психологическое условие развития субъектности профессионала — смыслотворческая деятельность, инициирующая процессы последовательного обнаружения и трансформации смыслов педагогической деятельности.

Ключевые слова: субъектность, субъектность педагога, смыслотворческая деятельность.

The article is devoted to the analysis of the teacher subjectivity problem from the standpoint of the humanitarian and anthropological approach. The process and results of the psychological support program for the formation of teacher subjectivity at the initial stage of their professional activity are analyzed. The main psychological condition for the development of subjectivity of a professional is revealed: semantic activity that initiates the processes of sequential detection and transformation of meanings of pedagogical activity.

Keywords: subjectivity, teacher subjectivity, semantic activity.

Категория «субъектность» рассматривается отечественными и зарубежными исследователями в качестве ключевого понятия при изучении проблем самодетерминации, саморегуляции, автономии, мотивации, свободы личности. Субъектность, согласно гуманитарно-антропологическому подходу в психологической науке, представляет собой подлинное авторство собственной жизни и деятельности; формами проявления субъектности выступают самосознание, самобытность, самодеятельность.

Особо важной характеристикой субъектности педагога является *творчество*, «творческая самодеятельность» как форма практического преобразования человеком самого себя, посредством которой он не только обнаруживается и проявляется, но и создается и определяется. Гуманистический характер категории субъекта неразрывно связан с творческим началом в человеке: «Субъект в своей деятельности, духовности и так далее — это субъект творчества, созидания, инноваций. Любая его деятельность <...> является творческой и самостоятельной» [1, с. 8].

Сущность педагогического творчества раскрывается в таких его видах: творческое использование уже имеющихся средств педагогической деятельности в форме личностно ориентированных и развивающих технологий, новаторство как создание принципиально нового в образовательном процессе. Мы разделяем теоретическую позицию А. К. Марковой о том, что творчество педагога — путь от приспособления к педагогической ситуации до её преобразования [4]. Оригинальной, но менее изученной линией педагогического творчества является активность педагога в контексте феномена отражённой субъектности [5], реализуемой в форме «вкладов» смысловых образований личности педагога в личность учащегося. Данный феномен может быть определён как особый вид педагогического творчества — со-творчество личной культуры педагога и личности человека, получающего образование.

Одними из наиболее значимых психологических факторов, детерминирующих процесс успешного вхождения молодого педагога в выбранную профессию, выступают мотивационно-смысловые образования, которые регулируют активность субъекта, побуждают его к деятельности, направляют и организуют её, придают ей личностный смысл и значимость.

Субъектность молодого педагога как интегративное свойство его личности, детерминирующее со-бытие с другими в мире и образовательном процессе, проявляется в иерархии смыслов профессиональной деятельности и жизнедеятельности и определяет возможность их реализации с пользой для учащихся, общества и самого себя. Если педагог относится к себе как субъекту собственной деятельности, то выполнение этой деятельности приобретает для него характер решения задачи на личностный смысл. Ценностно-смысловое самоопределение не просто трансформирует отношение человека к действительности; наделяя действительность смыслами и ценностями деятельности, человек превращает её в содержание своего внутреннего мира. Механизмы порождения смыслов наиболее полно представлены в работах Д. А. Леонтьева, где автор описывает смыслообразование, смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство, смысловыражение [3].

Именно в личностно-смысловых структурах выделяется функция принятия определённой ценности как личностно значимой, а не только назывной, декларируемой. Ценностно-смысловое отношение к происходящему, в том числе к деятельности, составляет сущностную характеристику субъекта. Смысловые структуры позволяют также оценивать и регулировать любую деятельность со стороны не только успешности достижения тех или иных целей, но и её нравственной оценки, то есть со стороны того, насколько она реализует «общечеловеческие» ценности, насколько правомерны отношения между мотивами и целями, целями и средствами их достижения. Полноценное развитие субъекта характеризуется динамикой, разворачивающейся в направлении усложнения жизненного мира, увеличения его мерности, проявления в нём всё более разнообразных ценностей и смыслов.

Разработанная и апробированная нами программа психологического сопровождения процесса становления субъектности молодого педагога [2] основана на принципах гуманитарно-антропологического подхода и концепциях развивающего образования и педагогического взаимодействия. При реализации программы проектировались психолого-педагогические условия, способствующие становлению субъектности молодого педагога:

- создание со-бытийной общности молодых педагогов как социокультурного пространства для взаимодействия;

- организация процесса диалога педагогов;
- подбор и решение проблемных педагогических задач;
- обнаружение и «производство» педагогами смыслов образовательного процесса;
- установление педагогами значения образовательного процесса для других, общества и самих себя;
- осознанное выполнение алгоритма действий педагогами на занятиях (последовательное осуществление процессов познания и самопознания, осмысления и переосмысления, выбора возможных смыслов, формулирования целей своей педагогической деятельности, решения проблемной педагогической задачи, проблемы с учётом её переосмысления);
- выполнение комплекса приёмов, направленных на преобразование психологических характеристик субъектности педагога (осознание, осмысление и переосмысление мотивов профессиональной деятельности и жизнедеятельности; осмысление ценностей профессионального саморазвития и самореализации; коррекция смысловых установок к учащимся; осмысление и разрешение проблемных ситуаций в педагогической деятельности; планирование профессиональной карьеры, создание позитивного образа профессионального будущего в педагогической деятельности и стратегии его достижения).

В разработанной нами программе особая роль отводится вопросу организации со-бытийной общности, которая рассматривается в трудах В. И. Слободчикова как система позиционных связей и отношений людей, вышедших из статусного и ролевого позиционирования в пространство взаимодействия, где способы действия не заданы, а впервые должны быть выстроены самим человеком; общность является сферой смыслов (со-мыслей), пространством позиционного самоопределения и обретения картины мира, освоения культурных норм деятельности и превращения их в собственные цели и способы действия [6].

Форма организации со-бытийной общности, виды взаимосвязей между педагогами, процессуальные (динамические) характеристики их взаимодействия позволили нам рассматривать со-бытийную общность молодых педагогов как коллективный субъект,

для возникновения которого принципиально важно не просто наличие каких-то видов взаимосвязанности субъектов, а такой их совокупности, которая становится основой формирования психологической готовности группы к каким-либо формам (или видам) совместной активности. Наличие между педагогами возрастных, гендерных, образовательных, профессиональных, социально-психологических взаимных связей в совокупности с пространственно-временными (место и время занятий) приводило к порождению коллективного субъекта, центральным психологическим феноменом которого являлись деятельностно-опосредствованные межличностные отношения.

Организация взаимодействия педагогов в их со-бытийной общности обуславливала формирование коллективного субъекта, признаки которого: взаимосвязанность педагогов, способность группы к саморефлексии, чувство «Мы» (вербализуемые педагогами переживания своей принадлежности к общности и единения с ней) и образ «Мы» (как представления, оценки, мнения, суждения педагогов об их сообщности); способность педагогов проявлять совместные формы активности (познавательной, социально-перцептивной, рефлексивной, смысловой, коммуникативной и др.). Основной «единицей» совместной активности коллективного субъекта являлось предметно-направленное взаимодействие, ориентированное на анализ, осмысление и переосмысление ценностей и целей педагогической деятельности.

Со-бытийная общность молодых педагогов позволила реализовать следующее психологическое условие — организацию психологом деятельности педагогов по обнаружению и «производству» смыслов своей педагогической деятельности, значения этой деятельности для себя, для других и общества. Теоретической основой выделения названного условия развития субъектности

педагога выступили положения гуманитарно-антропологического подхода. Субъектность как способность человека к преобразованию собственной жизнедеятельности и отношений с другими В. И. Слободчиков связывает с процессами ценностно-смыслового самоопределения [6].

Сущность активности молодых педагогов по обнаружению и «производству» смыслов своей педагогической деятельности и своего назначения в ней состоит во взаимосвязи и взаимопереходах двух форм «смысловой» активности субъекта: активности присвоения, обретения и активности отдачи, трансляции смыслов образовательного процесса другим в со-общности педагогов. Трансформация возможных смыслов начинающих педагогов в должные цели их собственной педагогической деятельности в программе формирующего эксперимента проектировалась в соответствии с формулой, предложенной Д. А. Леонтьевым: «возможное — ценное (осмысленное) — должное — цель — действие» [3].

Разработанная и апробированная нами на базе учебно-методических объединений Гродненского региона программа психологического сопровождения молодого педагога позволила стимулировать процесс выявления молодыми педагогами множества смыслов их собственной педагогической деятельности. Результаты итоговой диагностики характеристик субъектности педагога (внутренней мотивации, рефлексии, ответственности и др.) после реализации программы [2] свидетельствуют о том, что совместно-распределённая активность молодых педагогов по обнаружению и «производству» смыслов образовательного процесса в условиях групповой деятельности является необходимым психологическим условием развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности.

Список цитированных источников

1. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; отв. ред. В. В. Знаков ; Ин-т психологии РАН. — СПб. : Алетейя, 2003. — 268 с.
2. Карнелович, М. М. Психологические условия развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / М. М. Карнелович ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 2015. — 21 с.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — М. : Смысл, 2007. — 510 с.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 193 с.
5. Петровский, В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1996. — 306 с.
6. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.

Материал поступил в редакцию 02.04.2018.

Влияние типа акцентуации характера на специфику протекания игровой компьютерной зависимости у подростков

Ж. И. Трафимчик,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Гомельского государственного медицинского университета, кандидат психологических наук, доцент

Статья посвящена анализу проблемы игровой компьютерной зависимости у подростков. Представлена информация о влиянии типа акцентуации характера на специфику формирования и протекания данной зависимости у учащихся. Приведено описание нарушения процессов идентификации и самоотождествления подростков, находящихся на разных стадиях игровой компьютерной зависимости.

Ключевые слова: игровая компьютерная зависимость (аддикция), виртуальная реальность, подростковый возраст, самоидентичность.

The article analyzes the problem of computer game addiction of adolescents. The author provides information on the impact of the character accentuation type on the specifics of the formation and progression of computer game addiction of pupils. The article contains a description of violation of identification and self-identification processes of adolescents at different stages of computer game addiction.

Keywords: computer game addiction, virtual reality, adolescence, self-identity.

В последние годы широкое распространение информационных технологий в целом и компьютерных — в частности оказывает огромное влияние как на общественное сознание, так и на формирование индивидуальности каждого человека. Вместе с тем наряду с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить и негативные последствия этого процесса, определённым образом воздействующего на развитие личности, социально-психологическое здоровье современных детей и подростков.

Компьютерная зависимость — это патологическое пристрастие к работе или проведению времени за компьютером. Исследования таких учёных, как М. Шоттон, Ш. Теркл, К. Янг, Т. Больбот и других, указывают на то, что на её формирование влияют не только желание и острая необходимость уйти от реальности, потребность в полном отождествлении себя с персонажем компьютерной игры, но и индивидуальные особенности человека. К их числу относят характер, который определяет устойчивое поведение личности.

Попытки построения типологии характеров неоднократно предпринимались на протяжении всей истории психологии. Одна из наиболее ранних и широко известных классификаций была предложена немецким психиатром и психологом Э. Кречмером. Несколько позже работу в этом направлении проводили У. Шелдон, Э. Фромм, К. Леонгард, А. Е. Личко, С. Л. Рубинштейн, Л. Н. Собчик и ряд других учёных. Так, типология, принадлежащая К. Леонгарду, позволяет не только определить тип характера, но и выявить его акцентуацию.

А. Е. Личко понимает под акцентуацией характера крайний вариант нормы, при котором чрезмерные черты характера очень усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении отдельных психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим. Иными словами, акцентуация представляет собой вариант психического здоровья (нормы), отличающийся особой выраженностью, заострённостью, непропорциональностью некоторых черт характера по отношению ко всему складу личности, приводящий к определённой дисгармонии [1].

Подростковый возраст — время становления характера, формирования большинства характерологи-

ческих типов. В этот период возникают трудности в отношениях со старшими (родителями, педагогами и т. д.), появляются чувства взрослости, потребность в группировании, происходит пересмотр нравственных ценностей, становление устойчивых «автономных» моральных взглядов, Я-идентичности; нередко у подростков отмечаются негативизм, упрямство, безразличие к оценке собственных успехов, уверенность в том, что всё самое интересное происходит вне школы. Они начинают вести дневники, тайные тетради, странички в соцсетях, блоги в Интернете, в которых свободно выражают свои мысли и чувства. Появляются особые компании (поиски друга, «который может понять»), что приводит к возникновению неформальных подростковых сообществ [2].

Именно в данном возрасте различные типологические варианты нормы — акцентуации характера — выступают наиболее ярко, так как черты последнего ещё не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом. У подростков от типа акцентуации характера зависит многое: особенности транзиторных нарушений поведения («пубертатных кризов»), острых аффективных реакций и неврозов (как в их картине, так и в отношении вызывающих их причин). Он указывает на слабые места характера, позволяя предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации и девиантному поведению, тем самым открывая перспективы для психопрофилактики [3].

В связи с этим **гипотезой нашего исследования** стало предположение о влиянии определённого типа акцентуации характера у подростков на формирование игровой компьютерной зависимости.

В исследовании, которое проводилось с марта по апрель 2017 года, приняли участие 180 подростков в возрасте от 14 до 16 лет. На первом его этапе результаты выявления игровой компьютерной зависимости по тесту Т. А. Никитиной, А. Ю. Егорова показали наличие выраженной компьютерной зависимости у 10 % испытуемых (группа аддиктов), у 32 % — были обнаружены признаки увлечённости компьютерными играми (группа риска), у 58 % респондентов признаков игровой компьютерной зависимости не выявлено (группа нормы).

Группа аддиктов находится на стадии зависимости от компьютерных игр и характеризуется не только сдвигом потребности в игре на нижний уровень пирамиды потребностей, но и другими, не менее серьёзными

изменениями во всех подсистемах личности. *Группа риска* находится на стадии увлечённости и характеризуется появлением в иерархии потребностей новой потребности в компьютерной игре, которая принимает систематический характер [4; 5; 6].

На втором этапе эмпирического исследования проводилась диагностика наличия у респондентов акцентуаций характера с помощью метода патохарактерологического исследования подростков, так называемого *патохарактерологического диагностического опросника*, предназначенного для определения в возрасте 14—18 лет типов акцентуации характера и типов психопатий, а также сопряжённых с ними некоторых личностных особенностей (психологической склонности к алкоголизации, делинквентности и др.) [3].

В результате указанной диагностики были получены следующие результаты.

В *контрольной группе испытуемых*, которую составили подростки, не имеющие признаков игровой компьютерной зависимости, был диагностирован чувствительный тип акцентуации характера, две главные черты которого — большая впечатлительность и чувство собственной неполноценности. Носители данного типа акцентуации видят в себе множество недостатков, особенно во внешности и в области морально-этических и волевых качеств. Замкнутость, робость и застенчивость как черты характера проявляются чаще в непривычной для субъекта обстановке. С незнакомыми людьми даже самые поверхностные, формальные контакты устанавливаются с трудом, однако в привычной для них обстановке с хорошо знакомыми людьми представители чувствительного типа бывают достаточно общительными и откровенными. Ни к алкоголизации, ни к делинквентности склонности не обнаруживаются. Непосильной оказывается ситуация, где подросток выступает объектом неблагоприятного внимания окружения, когда на его репутацию падает тень или он подвергается несправедливым обвинениям или насмешкам [1].

Самооценка отличается высоким уровнем объективности. Зачастую бывает ярко выражена реакция гиперкомпенсации — стремление преуспеть именно в той области, где таится комплекс собственной неполноценности (например, это могут быть занятия парашютными прыжками, чтобы избавиться от чувства робости, гимнастикой — с целью исправить осанку; стремление к общественной работе — для преодоления

застенчивости и т. д.). Наличие физических дефектов (заикания и т. п.) нередко обуславливает заострение сенситивных черт или наслоение их на некоторые другие типы акцентуаций (эмоционально-лабильный, психастенический, шизоидный).

Однако в связи с тем, что результаты исследования респондентов по данному типу акцентуации оказались не ярко выражены (6,24 балла), находясь практически на границе минимального диагностического числа баллов, равного 6 (выход значений за это число относится к патологии), следует отметить представленность у подростков вышеперечисленных черт характера в относительно слабой интенсивности. Важной чертой характера для испытуемых данной группы оказалось стремление определённым способом компенсировать недостатки характера, избавиться от комплекса неполноценности, осуществляя это с акцентом на саморазвитие и самореализацию.

В *группе риска*, которую составили подростки, имеющие признаки увлечённости компьютерными играми, был диагностирован эпилептоидный тип акцентуации характера. Главной его чертой является склонность к состоянию злобно-тоскливого настроения с постепенно нарастающим раздражением и поиском объекта, на который можно было бы направить негативные эмоции. С данным состоянием обычно связана аффективная взрывчатость, при этом аффекты не только сильны, но и продолжительны. Стремление к лидерству проявляется в склонности властвовать над другими. Носители такого типа неплохо адаптируются в условиях строгого дисциплинарного режима, где они стараются подольститься к педагогам показной исполнительностью и завладеть положением, дающим власть над другими подростками [3].

Такие качества, как инертность, тугоподвижность, вязкость, накладывают отпечаток на всю психику — от моторики и эмоций до мышления и личностных ценностей. Говорят медленно, веско, никогда не суетятся. Любят культивировать в себе физическую силу, предпочитают силовые виды спорта. Решения принимают не торопясь, весьма осмотрительно, из-за чего иногда пропускают момент, когда надо действовать быстро. Но в состоянии аффекта от медлительности не остаётся и следа, легко теряют контроль над собой, действуют импульсивно, в неподходящей ситуации могут проявить вербальную и физическую агрессию.

Властолюбие сочетается со стремлением «наводить свои порядки», нетерпимостью к инакомыслию. Злопамятны в отношении нанесённых им обид и причинённого ущерба, даже незначительного, очень мстительны и изобретательны в способах мести. Мелочная аккуратность (в одежде, причёске, предпочтении порядка во всём), скрупулёзность, дотошное соблюдение всех правил, даже в ущерб делу, допекающий окружающих педантизм рассматриваются как компенсация собственной инертности.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что подростки, находящиеся на стадии увлечённости компьютерными играми, склонны выбирать компьютерную игру в качестве средства компенсации стремления властвовать над другими и способа реагирования на негативное и агрессивное эмоциональное состояние в рамках виртуальной реальности компьютерных игр с элементами насилия и жёсткости.

В *группе аддиктов*, в которую вошли подростки с выраженной игровой компьютерной зависимостью, был диагностирован смешанный тип акцентуации характера — шизоидно-психастенический.

Главными чертами психастенического типа являются нерешительность, склонность к философствованию, тревожная мнительность в виде опасений за будущее, склонность к самоанализу и лёгкость возникновения навязчивостей. Они обычно обнаруживаются в начальных классах школы — при первых требованиях к чувству ответственности. Отвечать за себя и особенно за других бывает самой трудной задачей.

Защитой от постоянной тревоги по поводу воображаемых неприятностей и несчастий служат выдуманные предметы и ритуалы. Если последние не выполняются, то это крайне усиливает тревогу подростков за будущее, за успех дела, которым они заняты, за благополучие — собственное и своих близких.

Нерешительность усиливается, когда надо сделать самостоятельный выбор и когда речь идёт о маловажных повседневных проблемах. Наоборот, вопросы серьёзные, существенно отражающиеся на будущем, могут решаться с удивительной скоропалительной опрометчивостью.

Алкоголизация и делинквентность в подростковом возрасте не присущи. Но при взрослении может быть обнаружено, что алкоголь либо другой объект зависимости способен снимать тревогу, неуверенность и внутреннее напряжение, и как следствие возникает пристрастие к нему [1; 3].

Основные черты шизоидного типа акцентуации характера — замкнутость и недостаток интуиции в процессе общения. Трудно устанавливать неформальные, эмоциональные контакты, такая неспособность нередко тяжело переживается. Быстрая истощаемость в контакте побуждает к ещё большему уходу в себя. Недостаток интуиции проявляется неумением понять чужие переживания, угадать желания других, догадаться о невысказанном вслух. К этому примыкает недостаток сопереживания.

Внутренний мир почти всегда закрыт для других и заполнен увлечениями и фантазиями. Последние предназначены только для услаждения самого себя, служат утешению честолюбия или носят эротический характер. Увлечения отличаются силой, постоянством и нередко необычностью, изысканностью. Труднее всего переносятся ситуации, в которых нужно быстро установить неформальные эмоциональные контакты, а также насильственное вторжение посторонних во внутренний мир.

Самооценка обычно неполная: хорошо констатируются замкнутость, трудность контактов, непонимание окружающих; другие особенности подмечаются хуже. Иногда подчёркивается неконформизм. Такие подростки склонны искать нешаблонные решения, предпочитают непринятые формы поведения, способны на неожиданные для других эскапады без учёта вреда, который могут нанести таковыми самим себе. Но иногда обнаруживают способность постоять за себя и свои интересы [3].

Таким образом, у подростков, находящихся на стадии зависимости от компьютерных игр, были диагностированы следующие заострённые черты характера: замкнутость, ориентация на свой внутренний мир, трудность в установлении социальных контактов, ригидность во взглядах и увлечениях и наряду с этим склонность к формированию зависимого поведения. В данном случае компьютерная игра становится местом компенсации всех вышеперечисленных особенностей характера и возможностью реализации себя в виртуальном мире компьютерных игр и удовлетворения потребностей, которые неосуществимы в действительности в связи с наличием акцентуаций характера по шизоидно-психастеническому типу.

Создание виртуальной идентичности может быть связано с неудовлетворённостью подростков определёнными сторонами реальной идентичности. В этом случае вирту-

альная самопрезентация выступает осуществлением не достижимой в жизни мечты — о силе и могуществе или о принадлежности и понимании. В виртуальной коммуникации становится возможным выражение запретных агрессивных тенденций, взглядов, которые нельзя высказать даже самым близким людям; удовлетворение запретных сексуальных побуждений, желаний контроля и власти над другими людьми и др. Таким образом, виртуальная самопрезентация может служить выражением подавленной части личности или удовлетворять потребность в признании и силе [7].

В то же время можно предположить, что участие в виртуальной коммуникации вносит свой вклад в становление определённого содержания личной идентичности. Пример подобного влияния приводит Ш. Теркл: студент колледжа, который отличался крайней необщительностью, застенчивостью, неуверенностью в себе, начал играть в одну из MUD — сетевых ролевых игр. В ходе её он познакомился с девушкой-игроком, между ними завязались романтические отношения. Вскоре молодой человек достиг в игре настолько больших успехов, что его выбрали полководцем одной из армий в решающем сражении. Юноша был поражён оказанным ему доверием. Постепенно он понял, что может представлять ценность в глазах других людей, быть успешным и добиваться своих целей; стал более уверенным в себе, общительным. Это привело к появлению у него друзей в реальной жизни. То есть существует возможность положительного изменения реальной идентичности за счёт виртуальной, но лишь при условии сохранности всех функций психики, осознанности поведения и наличия способности переносить полученный в виртуальном мире опыт на реальные межличностные отношения.

По утверждению А. В. Котлярова, виртуальная реальность компьютерной игры имеет ряд особенностей, которые способствуют развитию компьютерной зависимости:

- в виртуальном мире можно выбрать не только любого героя с любыми способностями и войти в «слияние» с ним до любой глубины (вплоть до полного отождествления), но и способ игры — от игр «со стороны компьютерного персонажа» до игр от первого лица. Такой уход от действительности оказывает наибольшее влияние на личность игрока;

- виртуальная реальность предполагает любую глубину слияния с самой собой. В идеале человек должен создать полную, точную карту виртуального мира, «скопировать», направить его внутрь своей психики. Это является основой успеха, в первую очередь, в стратегических играх;
- виртуальный мир игр снижает уровень мышления до детского. Это достигается самим фактом игры, а также использованием нереальных качеств героя и его окружения (магических, фантастических сюжетов и т. п.), условностью гибели героя, у которого может быть несколько жизней;
- виртуальный мир использует идеальную, наиболее достоверную основу для имитации того, каким образом добиться поставленной цели. Это — лабиринт, в результате прохождения которого (что требует совершения агрессивных действий) создаётся иллюзия достижения цели и роста способностей участника игры. Причём последняя предоставляет не только лабиринт, но и героя, и препятствия (соперников, врагов, чудовищ и пр.) для его преодоления [8].

Уход от реальности в компьютерные игры со временем порождает безразличие к жизни, настоящие эмоции теряют свою яркость, стирается грань между чувствами. Характер отношений с компьютером принимает всё более интимные, эмоциональные черты; создаётся иллюзия комфорта и стабильности. Вследствие этого сужается круг интересов, падает работоспособность, а трудности коммуникации усиливаются. Возра-

стает потребность в игровой деятельности, она становится непреодолимой, конкурируя с витальными и другими потребностями, например в отдыхе, живом общении и т. п.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод: в разумных пределах работа за компьютером, использование определённых компьютерных игр могут быть полезными для подростка как средства, развивающие логику, внимание и мышление. В этом случае игра даёт выход избыточной жизненной силы, отдых и разрядку, поддерживает стремление к лидерству, компенсирует вредные побуждения, способствует упражнению в самообладании, удовлетворению невыполнимых в реальной обстановке желаний, помогает осуществить тренировку перед серьёзным делом.

Проблемы возникают, когда время, проводимое за компьютером, превосходит допустимые пределы, соответствующие возрастным нормам, и у детей и подростков появляется соответствующее патологическое пристрастие. У них начинаются проблемы в обычной жизни, теряется чувство реальности, сюжеты и действия игр транслируются в окружающую действительность. Игра особенно захватывает детей и подростков, болезненно ощущающих собственную неуспешность, которых привлекает возможность избавиться от имеющихся комплексов, получить сиюминутное удовольствие. В результате нарушается социальная адаптация, возникает представление о низкой значимости как своей, так и чужой жизни. Под влиянием компьютерных игр реальность искажается и деформирует ценностные ориентации.

Список цитированных источников

1. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — Л. : Медицина, 1983. — 256 с.
2. Фельдштейн, Д. И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды / Д. И. Фельдштейн. — М. : МПСИ, 2002. — 432 с.
3. Иванов, Н. Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков : метод. пособие / Н. Я. Иванов, А. Е. Личко. — М. : Фолиум, 1995. — 64 с.
4. Иванов, М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека / М. С. Иванов // Психология зависимости : хрестоматия / сост. К. В. Сельчёнок. — Минск : Харвест, 2004. — С. 223—230.
5. Трафимчик, Ж. И. Игровая компьютерная зависимость : предпосылки, последствия, профилактика / Ж. И. Трафимчик // Нар. света. — 2015. — № 3. — С. 25—29.
6. Трафимчик, Ж. И. Современное информационное образовательное пространство : последствия и перспективы / Ж. И. Трафимчик // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под ред. Е. И. Медведской. — Брест : БрГУ, 2015. — Ч. 2. — С. 172—184.
7. Дроздикова-Зарипова, А. Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска : теория, практика / А. Р. Дроздикова-Зарипова, А. Р. Шакурова. — Казань : Отечество, 2012. — 280 с.
8. Котляров, А. В. Другие наркотики / А. В. Котляров. — М. : Психотерапия, 2006. — 480 с.

Материал поступил в редакцию 05.02.2018.

Концептуальные основания обновления целей и содержания обучения английскому языку в эпоху глобализации

Л. А. Силкович,
докторант Национального
института образования,
кандидат педагогических наук,
доцент

В статье рассматриваются в лингводидактическом ракурсе отличительные особенности английского языка как языка глобальной межкультурной коммуникации. Особый акцент делается на его посреднической функции и плюрицентричном характере. Утверждается необходимость пересмотра и обновления целей и содержания обучения английскому языку в условиях парадигмы плюрицентричности.

Ключевые слова: глобализация английского языка, английский как *lingua franca*, носитель языка, языковая вариативность, плюрицентричность языка, транскюльтуризация.

Distinctive features of the English language as a language of global intercultural communication in the linguodidactic foreshortening are considered in the article. Particular emphasis is placed on the intermediary function and pluricentric character of the English language. The need to revise and update the goals and content of teaching English in the context of the pluricentric paradigm is stated.

Keywords: globalization of the English language, English as a *lingua franca*, native speaker, linguistic variability, pluricentricity of the language, transculturization.

В новом тысячелетии в результате интенсивных процессов интернационализации и интеграции различных сторон жизнедеятельности государств значительно возросла общественная роль языков глобального общения в межкультурной коммуникации. Речь идёт в первую очередь о языках глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющих максимальный объём общественных функций. Следует отметить, что на протяжении многих веков мировое сообщество было европоцентрично, в клуб языков международного общения входили немецкий, французский, русский, испанский и английский языки. Однако в силу геополитических и политико-экономических факторов в последние годы явно доминирует последний. Английский язык уже *de facto* является языком глобального *lingua franca** практически во всех уголках земного шара, на всех континентах, в разных странах. Глобализация английского языка означает, что он используется локально, в различных вариантах среди сообществ всего мира [1]. По данным известного английского лингвиста Д. Кристалла, сегодня в мире английским языком пользуются более 1,5 млрд человек, включая тех, для кого английский язык является родным (*native language*), вторым (*English as a second language*) и иностранным языком (*English as a foreign language*) [2, с. 3].

Вместе с тем современный характер межнациональной и межкультурной коммуникации в условиях нахлынувшего в третьем тысячелетии культурного «сверхмногообразия» («*superdiversity*») ставит перед учёными ряд вопросов: Каковы отличительные особенности английского языка как языка глобальной межкультурной коммуникации? Какие концептуаль-

* Под *lingua franca* понимают «любое употребление английского языка пользователями с разными первыми языками...» [B. Seidlhofer, 2011:7], в том числе и носителями языка, которые в межкультурной коммуникации вынуждены приспособливаться к иноязычным коммуникантам, модифицировать свой английский и использовать, таким образом, *lingua franca*. В связи с этим *lingua franca* — скорее не сам язык, а его функция — употребление в межкультурной коммуникации.

ные изменения необходимы в теории и методике преподавания английского языка как средства глобального межкультурного общения?

На протяжении многих десятилетий совершенной моделью успешности в изучении иностранного языка являлся так называемый идеальный носитель языка. Традиционно под носителем языка (*native speaker*) понимается человек, говорящий на определённом языке, который он усвоил в раннем детстве от своих родителей — носителей языка, в отличие от не-носителя, усваивающего язык через систему образования [3]. Считается, что носитель языка безупречно владеет языком, хранит его нормы и выступает арбитром относительно приемлемости употребления тех или иных языковых явлений. Неносители языка, в свою очередь, в процессе обучения должны стремиться приблизиться к этой универсальной норме. Обучающиеся имитируют речь носителей языка преимущественно по британской и американской моделям, и соответственно культурологический фокус при обучении делается на британскую или американскую культуру.

Концепт идеального носителя языка был положен в основу теории генеративной грамматики Н. Хомского [N. Chomsky, 1965, 1972], который отождествлял владение языком со знанием грамматических структур, лексики, орфографии, правил произношения. Идеальный носитель языка в его теории абстрагирован от социальных, ситуативных и внеязыковых факторов, то есть существует вне социального и культурного контекста. Н. Хомский применял определитель «идеальный» для характеристики носителя языка как абстрактного конструкта, а не реального человека — пользователя языка. Вместе с тем, будучи важнейшим средством общения, язык неотделим от любых проявлений общественной и культурной жизни. Постепенно многие владеющие «идеальным иностранным языком» и учёные стали обращать внимание на различия в речи иностранцев и носителей языка. Грамматика и лексики оказалось недостаточно для успешного общения и понимания. Говоря о языковом стандарте, следует учитывать и тот факт, что не все носители языка говорят на идеальном стандартном языке: их речь может быть подвержена влиянию местности и породить территориальные

диалекты, а также зависеть от социального статуса, возраста, профессии.

Диалектальные особенности языка зачастую могут стать серьёзным препятствием при понимании речи. Эмпирические исследования Д. Детердинг [4], в которых был проанализирован ряд ситуаций, где сингапурские студенты общались с англичанами, говорящими на диалекте устья реки Темзы (*Estuary English*), позволили выделить такие фонологические переменные, представляющие угрозу для успешной межкультурной коммуникации, как Т-глоттализация, то есть использование гортанной смычки вместо [t], или переход от альвеолярной артикуляции к гортанной; переход межзубных смычных [th] в лабиодентальные смычные [f, v]; L-вокализация, или замена латерального альвеолярного [l] гласными заднего или средне-заднего ряда [o] и [u]. Отличительные черты данного диалекта явились существенным барьером для успешной межкультурной коммуникации. По заявлению сингапурских студентов, они с трудом понимали, о чём идёт речь.

Смена структурно-системной парадигмы в языкознании на антропоцентрическую в последней четверти XX века способствовала развитию новых лингвистических дисциплин, объединённых одной целью — внимание к говорящему на основе установления тесной связи с другими науками о человеке, таких как когнитивная лингвистика, прагматическая лингвистика, социолингвистика, коммуникативная лингвистика и др. Это, в свою очередь, подтолкнуло учёных пересмотреть позиции относительно языка как монолитного гомогенного конструкта, а также мифа о «носителях языка» как представителях и создателях единой «классической» языковой формы. В ответ на теорию Н. Хомского Д. Хаймс [D. Hymes, 1972] предложил концепцию *коммуникативной компетенции*, обосновав своё мнение тем, что владение языком не сводится к словарю и грамматике, а предполагает ясное представление о том, в каких речевых условиях могут и должны употребляться те или иные слова и грамматические конструкции. Это открытие послужило предпосылкой для разработки коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам [S. Savignon, 1971, 1972, 1983, 1997; W. Rivers, 1972; M. Canale, 1983; L. Bachman, 1990]. Тем не менее, несмотря на резкую

критику, носителя языка до сих пор продолжают рассматривать в качестве эталона при конструировании содержания обучения иностранному языку.

Глобальные изменения геополитической, социальной и этнокультурной среды, обуславливающие приобретение английским языком статуса всеобщего средства межкультурной и межкультурной коммуникации, заставили учёных вновь обратиться к данной проблеме и подвергнуть сомнению концепцию природных носителей языка. Исследователи настойчиво высказывают мысль об обоснованности и даже необходимости моделей языкового образования, базирующихся не на носителях языка, а функциональных его пользователей.

В условиях глобального мира раздвинулись границы английского языка: он перестал восприниматься исключительно как родной язык населения Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии, то есть как язык с чётко обозначенными нормами употребления, «проводник» англосаксонской культуры. Сегодня английский язык является языком множества стран, его различные варианты признаются равнозначными (например, индийский английский, филиппинский английский, южноафриканский английский и др.). Английский язык перестал принадлежать носителям языка, которые составляют меньшинство среди всей массы пользователей, а благодаря интернационализации владение языком (под чем подразумевается право его адаптировать и видоизменять) фактически осуществляется людьми, которые им пользуются, кто бы они ни были и насколько многоязычными и одноязычными они бы ни являлись.

Отличительные особенности английского языка как языка межкультурной коммуникации — возможность и способность отражения в нём культур участников коммуникации. Став транскультурным языком, языком межкультурной коммуникации, межкультурного общения [В. В. Кабакчи, 1993, 1998], английский язык выполняет функцию *транскulturизации*. Перенесённый в другие культуры английский язык расширил свои возможности: теперь он распространяет британский и американский образ жизни только периферийно, однако фактически способен в определённой степени вербализовать любую культуру и менталитет говорящих на нём пользователей: китайцев, японцев, русских, немцев и пр.

Сегодня нельзя говорить о едином английском языке, так как он не однороден, представлен множеством вариантов. Поэтому, изучая язык, студенты должны не знакомиться с единственным стандартным вариантом английского языка, репрезентирующим несуществующего абстрактного носителя языка, а осознавать разнообразие живых вариантов английского языка, опирающихся на разные культуры и выражающих менталитет своих пользователей. Знакомство с вариантами английского языка с их культурным основанием и риторическими стратегиями позволит подготовить студентов к встрече «инаковости», развить языковую и культурную толерантность и сократит степень разобщения, которая возможна при использовании различных вариантов одного и того же языка.

Растущее признание глобальных функций английского языка в современном мире с самого начала способствовало появлению среди научной общественности обеспокоенности и озабоченности по поводу возможной утраты народами своей самобытности в условиях культурной гомогенизации, вызванной глобализацией. Ряд учёных [5; 6] усматривают в факте глобального распространения английского языка «лингвистический империализм», повлекший за собой вытеснение малочисленных языков, один из которых вымирает каждые две недели [7]. Это может привести к огромной потере культурного наследия и разнообразия цивилизации. Ведь вместе с языком исчезает и культура народа, передаваемая из поколения в поколение и хранимая в языке.

Это положение, однако, представляется спорным и недостаточно обоснованным. Ведь в ситуации межкультурного общения коммуникантам приходится иметь дело как с носителями, так и неносителями языка, и предметом общения становятся не только англофонные культуры, но и родная культура коммуникантов и культуры неанглофонных стран, передаваемые средствами английского языка. Являясь средством общения между, например, китайцами и русскими, английский язык должен нести информацию об этих контактирующих культурах, отражая именно их ценности и нормы. В связи с этим глобализация английского языка должна предоставлять возможность отражения в нём других культур. Позитивность глобально-

го распространения английского языка заключается в том, что данный процесс происходит на принципах взаимного равенства и сотрудничества.

По мнению американского социолингвиста К. Крамш, благодаря особенностям английского *lingua franca* говорящие на нём люди перебрасывают мостик между своей идентичностью и пониманием, то есть язык служит инструментом создания групповой идентичности, социальной значимости и исторической преемственности [8]. Выполняя роль проводника для распространения различных культур, английский язык как глобальный помогает народам узнать и понять друг друга, ведёт к осознанию общности, при которой каждая культура гармонично сосуществует с другими культурами, а общеевропейская идентичность не «растворяет» национальную принадлежность, а делает последнюю «диалогичной», адаптивной к другим национальным ценностям.

Сегодня тезис о *плюрицентричности* (pluricentricity) английского языка является общепризнанным в социолингвистике, что означает его представительство множеством равноправных локализованных вариантов, опирающихся не на одну культуру исконных носителей языка, а на множество культур, обслуживаемых вариантами. Новая научная парадигма *World Englishes Paradigm* (контактная вариантология в традициях отечественной науки), зародившаяся в последние трети XX века, изменила многие традиционные взгляды на статус современного английского языка, наполнив его новым смыслом. Английский язык как мировой принадлежит не только традиционным носителям, но и всем пользователям, решающим с его помощью необходимые коммуникативные задачи. Как справедливо отмечает доктор филологических наук, профессор З. Г. Прошина, «...сегодня уже нет универсального единого английского языка; хотим мы того или нет, но каждый вариант живёт своей жизнью, развивается в своём сопряжении с культурой его пользователей» [9, с. 175].

Плюрицентричность английского языка предполагает сосуществование нескольких стандартов и норм, группируемых вокруг его трёх основных вариантов в соответствии с теорией «трёх концентрических кругов», описанных американским лингвистом индийского происхождения Б. Качру:

- варианты английского языка как *родного* в так называемом внутреннем круге (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия;
- варианты английского языка как *второго официального* языка государства во внешнем или среднем круге (*Outer Circle/Extended Circle*), куда входят Сингапур, Индия, Пакистан, Филиппины, Кения, Нигерия, Гана и др.;
- варианты английского как *иностранного* в расширяющемся круге (*Expanding Circle*), который соотносится со странами, никогда не входившими в число колоний стран внутреннего круга, где английский был выбран обществом как средство межкультурной, межнациональной коммуникации, но не внутриэтнического общения, а образовательные учреждения уделяют его изучению особое внимание (Китай, Япония, Греция, Польша, Казахстан, Россия и пр.) [10].

Существование множества вариантов английского языка не позволяет вести речь о едином языке, единой культуре, едином коммуникативном стиле. В межкультурной коммуникации у говорящих в запасе есть различные вариации стилей и их сочетаний, которые они реализуют в соответствии с коммуникативными целями в меняющемся контексте.

Сегодня говорят о включении в многоязычную (плюрилингвистическую) коммуникативную компетенцию всего языкового и культурного опыта индивидуума, который начинается с языка, используемого в семейном кругу, и затем расширяется до основного языка общества и языка других людей, независимо от того, познаются ли эти языки посредством прямого контакта или в процессе формального обучения, подтверждённого документами образовательных учреждений. Для эффективной коммуникации в разных ситуациях говорящие используют различные, порой альтернативные, формы выражения мыслей на разных языках и диалектах, а также невербальные средства (мимику, жесты и т. д.), прибегая к значительному упрощению норм языкового употребления. Другими словами, говорящие адаптируют свою речь к условиям межкультурной коммуникации, используя разнообразные языковые и неязыковые средства в качестве

коммуникативных ресурсов в соответствии со своими потребностями, при этом языковые разновидности «плюрилингвального репертуара» могут выполнять различные коммуникативные функции в зависимости от ситуации и цели коммуникации: в семье, на рабочем месте, в условиях формального и неформального общения, в качестве средства проявления своей принадлежности к данному сообществу и т. п. С позиций плюрилингвального подхода цель языкового образования заключается не в овладении одним, двумя или более языками, взятыми в изоляции, с ориентацией на «идеального носителя языка», а в плюрикультурном развитии обучающихся, формировании у них способности к бесконфликтному межкультурному взаимодействию с представителями внутреннего, внешнего и расширяющегося круга пользователей английского языка. Обучающиеся должны знать о многообразии форм и функций английского языка в современном мире и понимать, что английский язык может объединить или разделить мировое сообщество. Особую важность в этом контексте имеют умения выразить собственные взгляды и ценности, которые являются неотъемлемой частью родной культуры.

Речь идёт о концептуальной перестройке в преподавании английского языка, предполагающей уход от одностороннего прескриптивизма, ориентированного только на британский или американский стандарт. При этом подразумевается не игнорирование нормы, а рассмотрение её как вариативного и динамичного явления. Доминирующую роль при этом играют принципы функциональности, прагматической приемлемости, уместности, обеспечивающие эффективность межкультурных контактов.

Японский лингвист и культуролог Н. Хонна подчёркивает: «Очень важный вопрос — управление разнообразием (diversity management). Основываясь на наблюдении, что общий язык не есть однородный язык, но язык, предполагающий разнообразие, мы утверждаем, что надёжным способом обращения с мультикультурализмом азиатского английского является не стандартизация, а межкультурная грамотность» [11, с. 122]. Согласно С. Маккей, межкультурная грамотность приобретает по следующим направлениям: усвоение информации о других

культурах; овладение своей собственной культурой в сравнении с другими культурами; осознание разнообразия любой этнокультуры (в аспекте гендерных, социальных, возрастных и других различий) [12]. Именно межкультурная грамотность является основой эффективной межкультурной коммуникации, критерии которой связывают с:

- а) удобопонятностью (comprehensibility) на письме и в устной речи. Необходимо, чтобы язык (словарь, структуры, произношение) был понятен в большинстве международных и межкультурных контекстов как для носителей, так и для неносителей английского языка. Отклонения (грамматические и фонетические) от речи носителей не должны мешать восприятию сказанного;
- б) соответствием (appropriateness) регистра. Требуется, чтобы язык, используемый собеседниками, отражал контекст, в особенности статус и взаимоотношения говорящих;
- в) вежливостью (politeness) в рамках установления взаимоотношений. Данный критерий основан на культурной составляющей коммуникации и включает умение выслушать собеседника, не прерывая его, выражение несогласия, стратегии «спасения престижа» (face-saving strategies) и проксемику, определяющую культурную детерминированность личного пространства людей различных культур [13, с. 13].

В целом, признавая бесспорным тот факт, что в ближайшем будущем мир сохранит языковое многообразие и переход на один язык во всех сферах человеческой жизнедеятельности маловероятен, учёные обращают внимание на взаимопроникновение культурных и коммуникативных норм различных лингвосоциумов в ходе межкультурной коммуникации. Это приводит если не к созданию единой модели речевого поведения, то к сглаживанию культурных различий. Среди универсальных параметров эффективной «глобальной» коммуникации Д. Камерон отмечает следующие: «...речь предпочтительнее молчания, которое интерпретируется как закрытость для окружающих; прямота предпочтительнее опосредованных форм выражения мысли, коммуниканты должны выражаться ясно и выбирать прямые речевые

акты; предпочтительнее использовать языковые единицы, речевые стратегии и тактики, нейтрализующие статусное неравенство и социальную дистанцию и позволяющие сохранить положительное лицо собеседника (концепция П. Браун и С. Левинсона); особое внимание уделяется речевым жанрам, нацеленным на сотрудничество и устранение конфликтных ситуаций, которые возникают скорее в результате непонимания и провала в коммуникации, нежели чем по причине глубоких разногласий и конфликта интересов; умение вербально выразить («делиться») своими чувствами и эмоциями, ассоциирующееся с честностью и искренностью» [14, с. 29—30]. Коммуникантам рекомендуется руководствоваться данными принципами в любой ситуации общения.

Подводя итог, следует отметить, что утверждение плюрицентричности современного английского языка, пришедшее на смену представлениям о его бицентричности в виде британского и американского вариантов, влечёт концептуальную перестройку в его преподавании. Основным образовательным ориентиром становится не приближение к речи носителей языка через имитацию, принятие их культурных ценностей, что порой приводит к присвоению идеи уникальности, исключительности иной культуры, даже её превос-

ходства по отношению к родной культуре, а формирование способности успешно общаться с представителями других культур на английском языке, учитывая лингвокультурные особенности речи своих собеседников, а также умения посвятить их в глубины своей культуры. При этом особую важность приобретают:

- осознание студентами вариативности современного английского языка, функционирующего в качестве посредника между носителями разных языков, а также различия культур, стоящих за каждым вариантом;
- способность адаптироваться к многокультурной и плюрилингвальной среде, следуя канонам поликультурной вежливости, проявляя уважение к традициям, образу и стилю жизни представителей других культурно-языковых сообществ;
- владение эффективными приёмами и способами представления родной культуры на английском языке как языке-посреднике;
- владение коммуникативными стратегиями и тактиками устранения коммуникативных сбоев, социокультурных помех и барьеров, неизбежно возникающих в ходе межкультурного взаимодействия на английском языке.

Список цитированных источников

1. Widdowson, H. G. EIL, ESL, EFL : global issues and local interest / H. G. Widdowson // World Englishes. — 1997. — Vol. 16, № 1. — P. 135—146.
2. Crystal, D. English as a Global Language / D. Crystal. — Cambridge : Cambridge University Press, 2009. — 212 p.
3. Jenkins, J. The Phonology of English as an International Language / J. Jenkins. — Oxford : Oxford University Press, 2000. — 258 p.
4. Deterding, D. Listening to Estuary English in Singapore / D. Deterding // TESOL Quaterly. — 2005. — № 39. — P. 425—440.
5. Phillipson, R. Linguistic Imperialism / R. Phillipson. — Oxford : Oxford University Press, 1992. — 365 p.
6. Knowles, G. A Cultural History of the English Language / G. Knowles. — London : Arnold, 1997. — 180 p.
7. Cunningham, D. Language death — an appraisal / D. Cunningham // IATEFL Issues. — 2001. — № 160. — P. 4.
8. Kramsch, C. Language and Culture / C. Kramsch. — Oxford : Oxford University Press, 1998. — 134 p.
9. Прошина, З. Г. EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? / З. Г. Прошина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2016. — № 4. — С. 171—182.
10. Kachru, B. B. Resources for Research and Teaching / B. B. Kachru // World Englishes / ed. by L. E. Smith and M. L. Forman. — Honolulu : University of Hawaii Press, 1997. — P. 209—251.
11. Honna, N. English as an International Language / N. Honna. — Tokyo : ALC Press, 2005. — 276 p.
12. McKay, S. L. Teaching English as an International Language / S. L. McKay. — Oxford : Oxford University Press, 2002. — P. 82—83.
13. Mader, J. International English : What is it? Or more importantly, what is it not? / J. Mader, R. Camerer // Proceeding of the BESIG Conference 21 November 2009. — Poznan, 2009. — P. 11—14.
14. Cameron, D. Globalizing «communication» / D. Cameron // New Media Language / ed. by J. Aitchison and D. M. Lewis. — L. : Routledge, 2008. — P. 27—35.

Материал поступил в редакцию 12.02.2018.

Педагогическая технология формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся

В. Н. Старченко,
доцент кафедры теории и методики физической культуры Гомельского государственного университета

имени Франциска Скорины, кандидат педагогических наук,

А. Н. Метелица,
аспирант кафедры теории и методики физической культуры Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

В статье представлены: структурно-функциональная схема и содержание педагогической технологии формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся, а также алгоритм управления его технологическим процессом.

Ключевые слова: потребностно-мотивационно-ценностная сфера, педагогическая технология, физкультурные потребности, формирование, учебные задания, диагностика, алгоритм управления.

The article presents a structural and functional scheme and content of the pedagogical technology for the formation of the needs-motivational-value sphere of students' physical culture, as well as an algorithm for controlling its technological process.

Keywords: need-motivational-value sphere, pedagogical technology, physical needs, formation, learning tasks, diagnostics, control algorithm.

Важнейшей задачей физического воспитания в учреждениях общего среднего образования является формирование потребностно-мотивационно-ценностной сферы (ПМЦС) физической культуры учащихся как главной движущей силы, определяющей активность и заинтересованность человека в процессе реализации им физкультурно-спортивной деятельности.

Между тем существующая система организации физического воспитания в учреждениях общего среднего образования не позволяет в полной мере решить эту задачу. Проведённые нами исследования, посвящённые изучению состояния ПМЦС физической культуры учащихся, показали, что в структуре их физкультурных потребностей наименее актуализированными являются потребности в физкультурных занятиях и в физкультурном мышлении [1]. Возможно, это обстоятельство связано с тем, что соответствующие учебные задания в недостаточной степени используются в физическом воспитании учащихся. В то же время в ряде научных источников отмечается: наличие у занимающихся физкультурных знаний выступает в качестве одного из основных факторов, влияющих на их мотивированность в отношении физкультурно-спортивной деятельности [2; 3; 4; 5].

Следует отметить, что, учитывая ведущую роль ПМЦС в формировании физической культуры школьников, разработка его педагогической технологии является актуальной научно-технологической задачей.

Данной проблеме посвящён ряд научных изысканий, в числе которых можно выделить работы Ю. С. Молчановой [4], А. В. Лотоненко [6], В. С. Матвеева [7], К. Н. Верховцева [8], А. В. Камальдиновой [9] и других.

Однако решить задачу создания эффективной педагогической технологии формирования ПМЦС физической культуры, по нашему мнению, в полной мере исследователям так и не удалось. В частности, нечётко определено содержание понятия «педагогическая технология» и не сказано, чем она отличается от методики; отсутствуют структурно-

функциональная схема педагогической технологии, алгоритм принятия управленческих решений и соответственно не установлено содержательное наполнение такой технологии, не разработан диагностический инструментарий, позволяющий контролировать уровень сформированности целевой ПМЦС физической культуры учащихся.

Так, А. В. Камальдинова рассматривает педагогическую технологию как системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приёмов и условий, необходимых для учебно-воспитательного процесса [9]; в интерпретации В. А. Коледы — это проект последовательно осуществляемой деятельности педагога и обучающихся, направленный на реализацию целей образования и обеспечивающий достижение прогнозируемых результатов [2].

Мы определяем педагогическую технологию как высокоэффективную методику, построенную по принципу перманентной обратной связи [10]. В нашем понимании она должна включать в себя следующие взаимосвязанные элементы: объект

педагогических воздействий; педагогическая цель и соответствующие ей задачи; методика контроля за ходом и результатами педагогического процесса; система педагогических воздействий и педагогических ситуаций, в которых она применяется; система корректировки педагогических воздействий и алгоритма управления педагогическим процессом (принятия управленческих решений) [10]. Созданная в соответствии с приведённой структурой педагогическая технология позволяет в намеченное время и с высокой степенью эффективности достичь поставленной цели.

Что касается основных методологических требований, предъявляемых к современной педагогической технологии, то мы полностью солидарны с авторами, которые относят к таковым: концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость [2; 11].

Разработанная нами структурно-функциональная схема педагогической технологии представлена на рисунке 1. (Объект' в данном случае означает трансформацию учащегося, которая произошла в результате воздействия на него педагогической ситуации.)

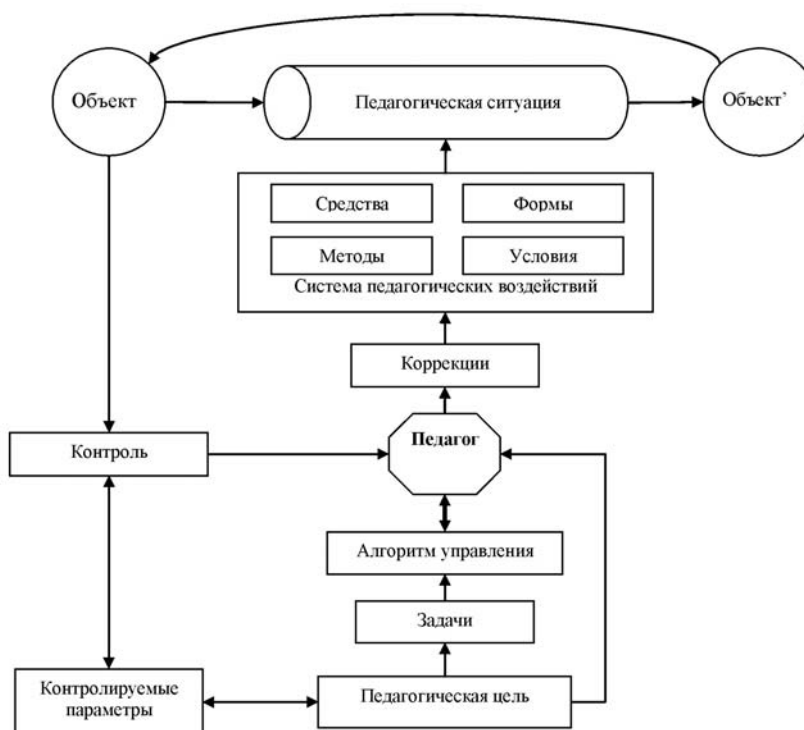


Рисунок 1 — Структурно-функциональная схема педагогической технологии

Функционирование педагогической технологии, в основу которой положена указанная схема, можно представить следующим образом. Учащийся (объект педагогических воздействий), чьи характеристики (контролируемые параметры) известны педагогу, но не совпадают с целевыми (например, с целевым уровнем сформированности ПМЦС физической культуры), попадает в специально созданную педагогическую ситуацию.

Педагогическая ситуация определяется как совпадение во времени и пространстве демонстрируемых педагогом образцов физкультурной деятельности с их потенциальным носителем (учащимся) [12]. Она побуждает учащегося включиться в заранее спланированную педагогом учебную деятельность, в процессе осуществления которой его (учащегося) педагогически значимые характеристики изменяются, что определяется с помощью контроля.

В случае, если подлежащие изменению характеристики учащегося не совпали с целевыми, педагог вносит необходимые коррекции в систему своих педагогических воздействий, к которой относится всё, с помощью чего он задаёт параметры педагогической ситуации (средства, методы, формы и условия учебной деятельности учащегося). Это осуществляется в соответствии с алгоритмом управления (принятия управленческих решений). В результате учащийся оказывается в обновлённой педагогической ситуации.

Управленческий цикл повторяется до тех пор, пока значения педагогических характеристик ученика не совпадут с целевыми значениями.

Исходя из данной структурно-функциональной схемы нами разработана педагогическая технология формирования ПМЦС физической культуры учащихся II и III ступеней общего среднего образования, которые являются объектом указанной технологии.

Цель технологии — формирование потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся II и III ступеней общего среднего образования.

Достижение поставленной цели осуществляется посредством решения следующих *системных задач*:

1. Формирование потребности в адекватной физкультурной деятельности;

2. Формирование потребности в физкультурных знаниях;
3. Формирование потребности в физкультурном мышлении;
4. Формирование потребности в двигательных умениях и навыках;
5. Формирование потребности в физической подготовленности;
6. Формирование потребности в физкультурной среде;
7. Формирование потребности в телесности.

В свою очередь успешное решение перечисленных задач во многом зависит от созданных организационно-управленческих условий реализации педагогической технологии. В связи с этим следует соответственно выделить ряд *организационно-управленческих задач*:

1. Включение учащихся в различные виды и формы физкультурно-спортивной деятельности;
2. Организация физкультурной среды;
3. Организация системы педагогических воздействий, направленных на формирование ПМЦС физической культуры;
4. Разработка системы внешней мотивации учебной деятельности учащихся;
5. Организация системы непрерывного контроля уровня сформированности ПМЦС физической культуры и системы коррекции параметров учебной деятельности учащихся.

Средствами педагогической технологии формирования целевой ПМЦС физической культуры учащихся являются интеллектуальные и физические упражнения, представленные в виде учебных заданий, которые подобраны таким образом, что их выполнение способствует актуализации всех целевых физкультурных потребностей и физкультурных ценностей. Это достигается путём объединения интеллектуальной учебной и практической (двигательной) деятельности.

Выполнение учащимися интеллектуальных упражнений способствует актуализации потребности в физкультурных знаниях и физкультурном мышлении, а физических (двигательных) упражнений — актуализации потребности в физической подготовленности, двигательных умениях и навыках, телесности.

В свою очередь использование учащимися двигательных умений и навыков,

физической подготовленности, телесности, физкультурных знаний, физкультурного мышления и физкультурной среды в процессе работы над учебными заданиями приводит к формированию у них соответствующих физкультурных ценностей.

Исходя из целевых задач технологии нами выделены семь групп учебных заданий:

1. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в двигательных умениях и навыках (ДУ);
2. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в физической подготовленности (ФП);
3. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в физкультурных знаниях (ФЗ);
4. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в физкультурном мышлении (ФМ);
5. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в физкультурной среде (ФС);
6. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в телесности (Т);
7. Задания, преимущественно направленные на формирование потребности в физкультурной деятельности (ФД).

К заданиям группы **1** (ДУ) относятся различные физические упражнения, требующие от учащихся технически правильного их выполнения, что предполагает овладение техникой новых физических упражнений или выполнение в усложнённых условиях уже освоенных ранее. Упражнения, входящие в эту группу, могут быть взяты из различных видов физкультурно-спортивной деятельности, например из лёгкой атлетики, гимнастики, акробатики, единоборств, плавания, спортивных игр и т. д.

Формирование потребности в физической подготовленности (группа **2**, ФП) осуществляется при использовании любых физических упражнений, которые требуют от учащихся проявления различных физических качеств (силы, выносливости, быстроты, гибкости и ловкости) или их комбинаций. Эти упражнения могут вклю-

чать бег, прыжки, выполняться с различными предметами, на тренажёрах, с помощью партнёра и др.

Задания группы **3** (ФЗ) нацелены на получение учащимися различных физкультурных знаний и последующее применение их в физкультурной деятельности. Также используются задания, выполнение которых возможно только при условии изучения определённого теоретического материала. Например, учащиеся должны ответить на вопросы, касающиеся теории, методики и практики физического воспитания, или им предлагаются задания, предусматривающие поиск необходимой информации, подготовку сообщения на определённую тематику.

К заданиям группы **4** (ФМ), предполагающим выполнение учащимися мыслительных операций (синтез, анализ, сравнение, обобщение, классификация и др.), можно отнести подготовку и защиту доклада на физкультурную тематику, разрешение проблемной ситуации в физкультурной деятельности, осуществление исследовательской деятельности в области физической культуры. Кроме этого, предлагаются задания, связанные с обсуждением ситуации, решением задач, выявлением противоречия, формулированием проблемы и др.; направленные на анализ и оценку учащимся своей учебной деятельности или деятельности других обучающихся; и т. д. Контроль результативности выполнения подобных заданий направлен на измерение таких характеристик, как нетривиальность, самостоятельность, креативность, инновационность и т. п.

В процессе формирования потребности в физкультурной среде (группа **5**, ФС) учащиеся выполняют как физические, так и интеллектуальные упражнения с использованием спортивного инвентаря и оборудования (перекладин, мячей, гантелей, тренажёров и т. д.), спортивных сооружений, спортивной одежды, атрибутики, компьютерного и программного обеспечения. Используются также следующие задания: направленные на поддержание учащимися физкультурных традиций; по подготовке и уборке спортивного зала; по ремонту спортивного инвентаря и оборудования; по разработке новых или моди-

фикации имеющихся технических устройств; по оказанию помощи педагогу в проведении спортивных мероприятий. Проводится также оценивание учащимися самочувствия, ощущений и эмоций, возникающих в процессе выполнения различных упражнений.

Задания группы **6** (Т) предусматривают: измерение учащимися своего веса, роста и определение иных антропометрических показателей (объёмов частей тела, окружности грудной клетки и др.); оценивание эстетической составляющей телесности, которая проявляется в красоте движений, поз; использование таких эстетических критериев оценивания двигательной деятельности, как выразительность, грациозность, чистота, ритмичность, точность, синхронность, артистичность, элегантность, пластичность, изящность и др.; наблюдение и коррекцию учащимися своей осанки, выполняемых движений и положений тела, принимаемых в повседневной жизни; изучение строения тела человека.

Потребность в физкультурной (физкультурно-спортивной) деятельности (группа **7**, ФД) актуализируется при наблюдении учащимися различных её видов. Здесь целесообразной является демонстрация лучших образцов физкультурных знаний, физкультурного мышления, двигательных умений и навыков, физической подготовленности, физкультурно-спортивной среды и телесности. Учебные задания этой группы предусматривают также включение учащихся в различные виды физкультурно-спортивной деятельности посредством использования упражнений из акробатики, гимнастики, спортивных игр, плавания, лёгкой и тяжёлой атлетики, единоборств и др.

В целом рассматриваемая потребность актуализируется в результате интеграции упомянутых групп учебных заданий, воздействующих на обучающихся, и проявляется в их устойчивом желании и далее осуществлять физкультурную деятельность, используя при этом все целевые физкультурные ценности.

В педагогической технологии формирования ПМЦС физической культуры учащихся используются методы словесного и наглядного воздействия (причём приоритет отдаётся соревновательному и иг-

ровому), интеллектуальные и физические упражнения. Применяются урочные и внеурочные формы организации деятельности учащихся. К первым относятся уроки физической культуры и здоровья, часы здоровья и спорта, которые проводятся в учреждении образования; ко вторым — учебно-тренировочные занятия по видам спорта, самостоятельные занятия, утренняя гимнастика, конкурсы, соревнования, олимпиады, экскурсии (например, посещение физкультурно-спортивных мероприятий) и др.

Необходимой составляющей педагогической технологии выступает система непрерывного контроля педагогически значимых параметров учащихся, предоставляющего возможность определить степень достижения поставленной цели и осуществить (при необходимости) корректировку системы педагогических воздействий.

Диагностическим инструментарием, позволяющим контролировать состояние целевой ПМЦС физической культуры учащихся, являются специально разработанные нами анкета и методика интерпретации её качественных и количественных результатов [1].

Системы контроля и коррекции педагогических воздействий связаны между собой с помощью алгоритма управления педагогическим процессом, которым определяется, какие коррекции необходимо вносить исходя из тех или иных результатов контроля.

Алгоритм управления технологическим процессом формирования ПМЦС физической культуры учащихся начинается с диагностики, направленной на определение уровня актуализации (сформированности) всех семи целевых физкультурных потребностей, а именно:

- потребности в физкультурной деятельности (ПФД);
- потребности в двигательных умениях и навыках (ПДУ);
- потребности в физической подготовленности (ПФП);
- потребности в физкультурных знаниях (ПФЗ);
- потребности в физкультурном мышлении (ПФМ);
- потребности в физкультурной среде (ПФС);
- потребности в телесности (ПТ) (*рисунков 2*).

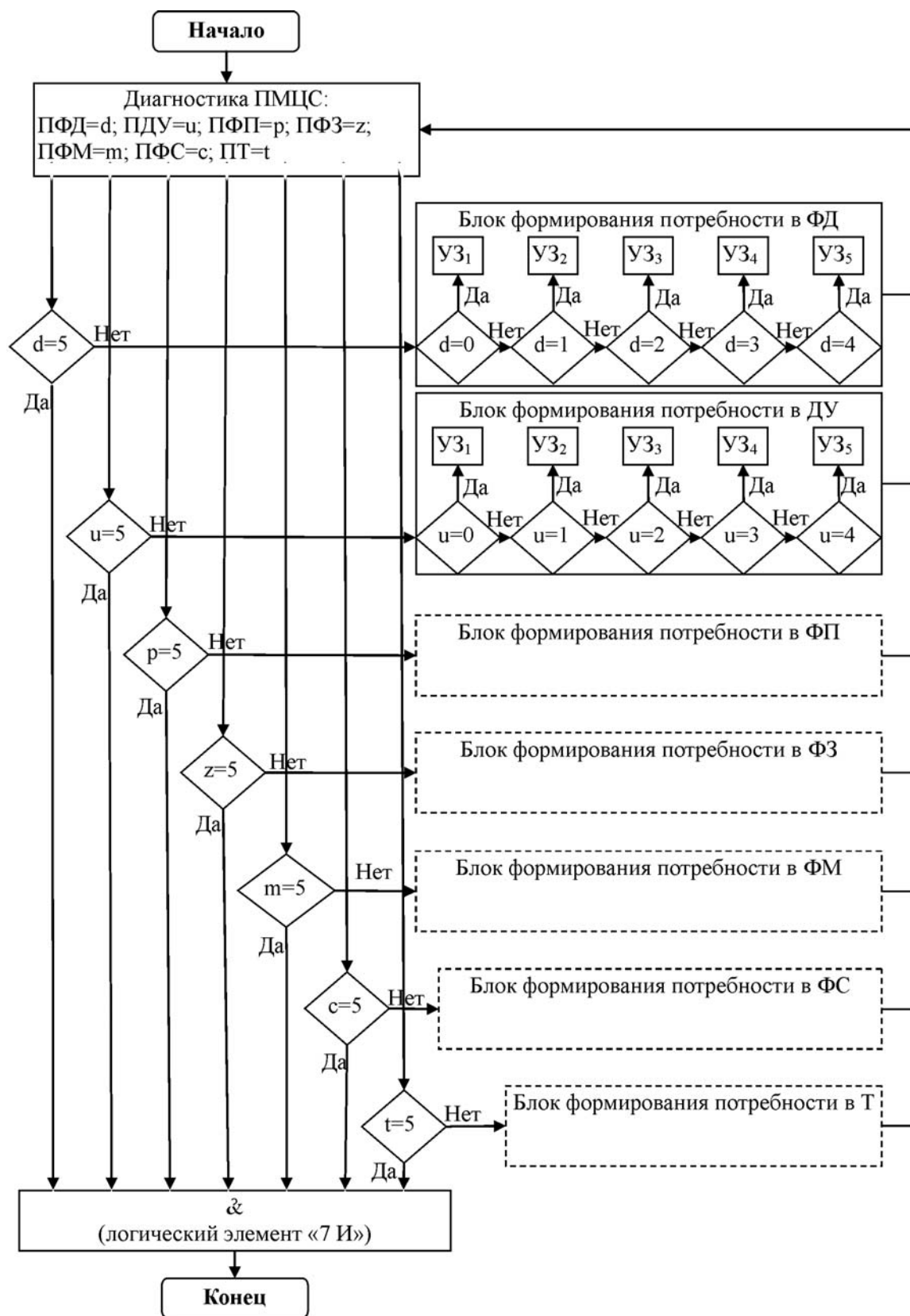


Рисунок 2 — Алгоритм управления технологическим процессом формирования ПМЦС физической культуры учащихся

Соответственно технология предусматривает столько же блоков формирования физкультурных потребностей:

- блок формирования потребности в ФД;
- блок формирования потребности в ДУ;
- блок формирования потребности в ФП;
- блок формирования потребности в ФЗ;
- блок формирования потребности в ФМ;
- блок формирования потребности в ФС;
- блок формирования потребности в Т.

Каждый блок включает пять учебных заданий ($УЗ_1, УЗ_2, УЗ_3, УЗ_4, УЗ_5$).

Все представленные физкультурные потребности могут иметь пять уровней актуализации, каждый из которых обозначает разную её степень. Причём, если степень актуализации какой-либо физкультурной потребности равна нулю, это означает, что потребность не актуализирована, а если пяти — степень актуализации данной потребности является целевой.

На блок-схеме алгоритма каждой потребности для удобства отображения присвоен символ:

ПФД = d,
 ПДУ = u,
 ПФП = p,
 ПФЗ = z,
 ПФМ = m,
 ПФС = c,
 ПТ = t.

Цель педагогической технологии формирования ПМЦС физической культуры учащихся достигается, если степень актуализации у них каждой физкультурной потребности будет соответствовать целевому уровню («5»), что приведёт к завершению алгоритма.

В случае, когда степень актуализации какой-либо физкультурной потребности составит менее пяти, педагог предлагает учащимся выполнить соответствующее данному уровню учебное задание ($УЗ$). Например, если уровень актуализации потребности в физкультурных знаниях $d = 0$, то используется $УЗ_1$, если $d = 1$, то — $УЗ_2$, если $d = 2$, то — $УЗ_3$, если $d = 3$, то — $УЗ_4$, если $d = 4$, то — $УЗ_5$. Аналогич-

ным образом необходимо поступать при формировании каждой целевой потребности.

После выполнения очередного учебного задания учащиеся вновь подвергаются диагностике, позволяющей определить изменения, произошедшие в степени актуализации формируемых физкультурных потребностей. В соответствии с результатом диагностики символам (d, u, p, z, m, c, t) присваиваются новые числовые значения, на основании которых обучающиеся получают новый комплект учебных заданий.

Например, если в результате проведённой диагностики учащегося Б. оказалось, что $d = 1, u = 1, p = 2, z = 0, m = 3, c = 3, t = 4$, то ему будет предложена следующая комбинация учебных заданий:

- по блоку формирования потребности в ФД — $УЗ_2$;
- по блоку формирования потребности в ДУ — $УЗ_2$;
- по блоку формирования потребности в ФП — $УЗ_3$;
- по блоку формирования потребности в ФЗ — $УЗ_1$;
- по блоку формирования потребности в ФМ — $УЗ_4$;
- по блоку формирования потребности в ФС — $УЗ_4$;
- по блоку формирования потребности в Т — $УЗ_5$.

Цикл «контроль — коррекция» продолжается до тех пор, пока уровень сформированности всех физкультурных потребностей не достигнет целевого значения ($d = 5, u = 5, p = 5, z = 5, m = 5, c = 5, t = 5$).

Таким образом, обеспечивается непрерывная обратная связь, без которой педагогическая технология не может существовать как таковая. Система непрерывного контроля и коррекции ПМЦС физической культуры обеспечивает индивидуальную траекторию формирования потребности-мотивационно-целевой сферы каждого учащегося, что и гарантирует в целом высокую эффективность всего педагогического процесса.

В заключение отметим, что в настоящее время педагогическая технология формирования ПМЦС физической культуры человека апробируется авторами в ГУО «Специализированный лицей при Университете гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь».

Список цитированных источников

1. Старченко, В. Н. Исследование состояния потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся ГУО «Лицей при Гомельском инженерном институте» МЧС Республики Беларусь / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. — 2016. — № 5. — С. 39—44.
2. Коледа, В. А. Основы физической культуры : учеб. пособие / В. А. Коледа, В. Н. Дворак. — Минск : БГУ, 2016. — 191 с.
3. Афанасенко, Е. Э. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре у студентов специальной медицинской группы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. Э. Афанасенко. — М., 2006. — 141 с.
4. Молчанова, Ю. С. Формирование потребностей к занятиям физической культурой у школьников 14—15 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. С. Молчанова. — Белгород, 2007. — 153 с.
5. Дуркин, П. К. Интерес к физической культуре — это сложное личностное образование школьника / П. К. Дуркин [и др.] // Физическая культура в школе. — 2014. — № 4. — С. 15—21.
6. Лотоненко, А. В. Педагогическая система формирования у студенческой молодёжи потребностей в физической культуре : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Лотоненко. — Воронеж, 1998. — 360 с.
7. Матвеев, В. С. Педагогическая технология формирования мотивационно-ценностного компонента физической культуры личности студентов / В. С. Матвеев // Учёные записки. — 2014. — № 11 (117). — С. 90—94.
8. Верховцев, К. Н. Структура физкультурно-спортивных потребностей различных социально-демографических групп городского населения : дис. ... канд. пед. наук / К. Н. Верховцев. — Тюмень, 2001. — 160 с.
9. Камальдинова, А. В. Педагогическое управление мотивационно-ценностными ориентациями занимающихся айкидо : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Камальдинова. — Малаховка, 2005. — 214 с.
10. Старчанка, У. М. Структурно-функцыянальная схема педагогічнай тэхналогіі / У. М. Старчанка // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы : высшая школа в условиях инновационного развития : материалы науч.-метод. конф., Гомель, 17—18 апреля 2008 г. : в 3 ч. / Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : В. А. Бобрик [и др.]. — Гомель, 2008. — Ч. 1. — С. 149—150.
11. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. — Минск : Экоперспектива, 2010. — 196 с.
12. Старченко, В. Н. Естественный педагогический процесс и его принципы как основа деятельности образовательной системы / В. Н. Старченко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — № 2. — С. 56—66.

Материал поступил в редакцию 11.01.2018.

Типология характера героя в русскоязычной литературе Беларуси и белорусской литературе о Великой Отечественной войне: методический аспект

Е. А. Темушева,
научный сотрудник лаборатории
гуманитарного образования
Национального института
образования

Статья посвящена методике изучения произведений русскоязычных писателей Беларуси о Великой Отечественной войне в учреждениях общего среднего образования на основании типологического сходства героев этих произведений.

Ключевые слова: русскоязычная литература Беларуси, белорусская литература, Великая Отечественная война на территории Беларуси, сравнительно-типологический подход.

The article is devoted to the method of studying the works of Russian-speaking writers of Belarus about the Great Patriotic War in institutions of general secondary education on the basis of the typological similarity of the characters of these works.

Keywords: Russian-language literature of Belarus, Belarusian literature, the Great Patriotic War on the territory of Belarus, comparative and typological approach.

Характерной чертой современной образовательной парадигмы является повышенное внимание к духовно-нравственному развитию и патриотическому воспитанию учащихся. Отечественный опыт воспитания личности в духе гражданственности отражён в работах ряда учёных: В. В. Буткевич, К. В. Гавриловец, С. Н. Захаровой, Ф. В. Кадола, А. И. Левко, С. А. Манилкиной и других. Так, В. В. Буткевич в качестве одного из средств гражданского воспитания называет «литературные произведения патриотического и гражданского “звучания”» [1, с. 14].

Прежде всего к ним следует отнести произведения, посвящённые Великой Отечественной войне. Они являются составной частью содержания школьного курса литературного образования. Особенно значимыми для воспитания патриотизма у учащихся являются произведения, в которых рассказывается о войне на территории нашей страны, о том, что сумели вынести белорусы, защищая свою Родину. На I, II, III ступенях общего среднего образования такие произведения изучаются в курсах белорусской и русской литератур. Знакомство с ними помогает учащимся получить более широкое представление о событиях того времени, о Человеке на войне, осознать её как общенациональное бедствие, последствия которого ощущаются и в настоящее время, более глубоко ощутить трагедию героев этих произведений.

В фундаментальных научных трудах А. Адамовича, А. Бочарова, А. Журавлёвой, И. Кузьмичёва, Б. Леонова, П. Топера и других видных исследователей литературы о войне с позиций сегодняшнего дня рассматриваются и во многом по-новому оцениваются такие наиболее существенные узловые проблемы, как человек и война, героическое и патриотическое, трагическое, тип героя и характер конфликта.

В статье предпринята попытка показать один из возможных путей сопоставления произведений, созданных на разных языках. Особое значение имеет

сравнительно-типологический подход к литературным явлениям, который позволяет установить ассоциативные связи между русской и белорусской литературами; показать родственные литературные явления в их специфике. Сравнение как мыслительная операция становится основой работы с текстом на уроках литературы.

Тема Великой Отечественной войны до сих пор является одной из самых востребованных белорусскими писателями, несмотря на то, что с момента её окончания прошло более семидесяти лет. Вопрос «Почему столь давние события так важны для современности?» становится проблемным при изучении литературы о Великой Отечественной войне в учреждениях общего среднего образования.

Следует обратить внимание на характерную особенность рассматриваемой литературы: авторы не стремятся к повествовательности, а проявляют повышенное внимание к жизни обычного человека, его внутреннему миру. Читатель воспринимает события того времени сквозь призму мыслей и чувств определённого героя. Эти произведения вне зависимости от родовой и жанровой принадлежности, от языка написания и времени создания рассказывают об одном и том же: о самоотдаче, о физической и душевной боли, о любви к родной земле и смерти, принятой за неё, о том, как пережить то, что пережить невозможно. Такая единая тематическая, идейная и смысловая направленность литературы о войне позволяет изучать и анализировать её как одно большое произведение. И действительно, учащиеся порой создаётся впечатление,

что они читают разные части одной и той же Книги: настолько повторяются ситуации, мысли и поступки героев, настолько схожий эмоциональный отклик вызывают произведения. Данная идейно-жанрово-тематическая близость служит основанием для широкого сопоставления и обобщения, что способствует и формированию панорамного представления о литературе, посвящённой Великой Отечественной войне, и более глубокому осмыслению её морально-этической стороны. Наиболее целесообразным в контексте поиска ответа на проблемный вопрос и оптимизации учебного времени представляется аспектный анализ произведений, а именно: рассмотрение типологии характера героя в русскоязычной литературе Беларуси и белорусской литературе о Великой Отечественной войне.

Как отмечает литературовед П. К. Дюбайло, «...у гады Вялікай Айчыннай вайны ў творах нагледаецца пэўнае “звужэнне” шматграннасці характару». Исследователь объясняет это необходимостью «...у канцэнтраванай, падкрэслена завостранай форме паказаць самую істотную грань характару...» [2, с. 11].

В литературе о Великой Отечественной войне очень ярко выражена бинарная оппозиция *свой* — *чужой*, которая проводит своеобразную черту, разделяющую героев и являющуюся отправной точкой типизации характеров. Графически это можно изобразить следующим образом (рисунок).

Свои — это военные, партизаны, мирные жители: весь народ, сражающийся против **чужих**, фашистов. Черта, разделяющая их, непреодолима. Но на её грани-

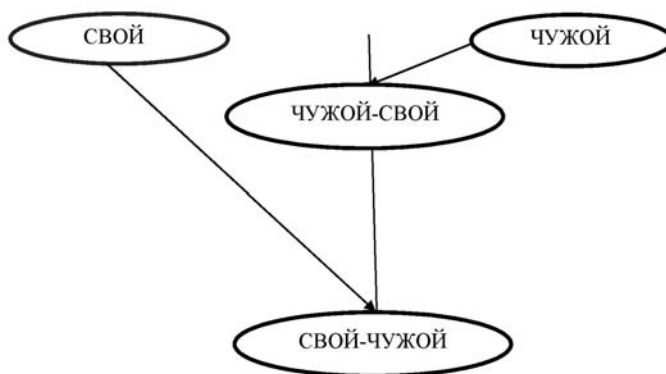


Рисунок — Типология характера героя в литературе о Великой Отечественной войне

це возникают два маргинальных типа. *Свой*, преступающий черту, не становится *чужим*, а остаётся на периферии — *своим-чужим*. Соответственно *чужой* также никогда не сможет стать *своим*.

Где же проходит черта между *свой* и *чужой*? Чтобы помочь учащимся найти ответ на этот вопрос, необходимо подробнее рассмотреть повторяющиеся из произведения в произведении образы *чужих* и *своих*. В результате эвристической беседы из комплекса общих черт вырисовывается целостный характер героя.

Чужой — это зло в чистом виде, вторгшееся на территорию Беларуси. Непохожесть, чужеродность врагов подчёркивается в каждом произведении: «чужья слова», «нязвыклае адзенне», «нязвыклы абутак», «чужья людзі, чужья машыны, чужья гарматы» [3]. *Чужие* редко индивидуализируются — чаще всего у них нет ни имён, ни отличительных особенностей. Они предстают в произведениях как общая обезличенная масса — враги, немцы, фашисты, гитлеровцы... Их жестокость граничит с садизмом, они грубы, циничны, глухи к страданиям, часто трусливы, ограничены и недалёковидны. Внутренний мир *чужих* закрыт от читателей — за них говорят их поступки. Также к *чужим* безоговорочно относятся и предатели — местные жители, которые поспешили предложить свои услуги немецкому командованию: полицай Павлюк (С. Трахимёнок. «Родная кривинка»), полицай Стась и следователь Портнов (В. Быков. «Сотников»), полицай Каин (В. Быков. «Обелиск»), Гуж и Колонденко (В. Быков. «Знак беды»), предательница Светлана Латынина (Н. Чергинец. «Вам задание»), переводчица «фройляйн Вэра» (Я. Брыль. «Memento mori»), «Мядзведзкі — прыслугач нямецкі» (А. Кулешов. «Знамя бригады») и многие, многие другие. Это люди, которые и до прихода *чужих* не отличались лучшими качествами, зло лишь дало им власть над другими. Они не переходили черту, а словно и раньше находились по другую сторону. Между ними и немцами стоит знак равенства — их одинаково боятся и ненавидят.

Попытки описать природу геноцида с историко-философской позиции предпринимаются нечасто. Алесь Адамович в книге «Каратели» предоставляет читателю возможность следить за мыслями и обертюрера СС Оскара Дирлевангера, и

Адольфа Гитлера: «*Крикни! Громко выкрикни — неважно что! — и пойдёт. Сразу узнают Тебя, обрадуются... Не государства сегодня, а расы воюют — все против всех... И должна победить и остаться одна-единственная раса...*» [4, с. 8]. Соавтор Алесь Адамович по документальной книге «Я из огненной деревни...» Янка Брыль в своём романе «Птицы и гнёзда» показывает, как идея высшей расы охватывает немецкое общество, как эффективно и просто работает фашистская пропаганда. Кузьма Чёрный в книге «Поиски будущего» приоткрывает внутренний мир Густава Шрёдера — немца, спасённого некогда белорусской девочкой. Но рациональное зло пугает нас ещё больше, чем зло иррациональное. Потому что так знаком и внезапный добрый порыв Густава Шрёдера, и последующее раскаяние в нём, понятны мистические увлечения Гитлера, а желание поставить себя выше других и унижить того, кто рядом, свойственно многим людям вне зависимости от их национальной принадлежности. И от осознания того, что зло так близко, становится страшно.

В завершение беседы о *чужих* уместным будет вопрос: какие произведения русских писателей XIX века предупреждают о возможности «коричневой чумы»? Кроме наиболее очевидного «Преступления и наказания» Ф. М. Достоевского, вместе с учащимися можно вспомнить и произведения Н. В. Гоголя, в которых нечистая сила всегда находится рядом с человеком, даже самым праведным, и очень чутко и услужливо реагирует на малейшие движения души ко злу.

Свой — наиболее многогранный и индивидуализированный тип героя. К **своим** относятся солдаты (Костя («Такая долгая гроза» С. Бартоховой), Громов («Утрата» В. Быкова)), медсёстры (Таня («Такая долгая гроза» С. Бартоховой)), партизаны (Сотников (одноимённая повесть В. Быкова), Кондрат («Родная кривинка» С. Трахимёнка)), мирные жители (Ходора и Яхфим («Родная кривинка» С. Трахимёнка), Степанида и Петрок («Знак беды» В. Быкова)), подростки и дети (Володя Славин («Вам задание» Н. Чергинца), Микола («Васильки» М. Лынькова), Толик («Сладкие яблоки» В. Адамчика), Тимоха и его друзья («Семнадцатой весной» И. Науменко)).

Это те, благодаря кому «коричневая чума» в итоге отступила. Но в них нет ни-

чего идеального, героического и сверхчеловеческого — это абсолютно обычные, простые люди со своими слабостями и недостатками. Что же объединяет *своих*? То, что в момент, когда «на весы истории было брошено: быть или не быть народу, стране?» [5, с. 7], они бросили на весы собственную жизнь и жизни своих близких. Не все понимают, но все чувствуют, что только так надо («*Усё ж, калі што зда-рыцца, я пайду, мама. Прызавуць ці не, а пайду: так трэба*», — говорит восемнадцатилетний Василь своей матери, которая «...не разумела ўсяго, але верыла, што калі казаў ён гэта, то сапраўды так трэба было, і не адгаворвала, не ўпрасвала яго» [6]).

Свой смиряется с близкой гибелью в тот момент, когда нога чужого ступает на его родную землю. Поэтому для *своих* есть то, что гораздо страшнее смерти — предательство. Они никогда не выдадут, не оставят, не откажут в помощи, не сделают и шага в сторону чужих. Кажется, что на предательство *свои* органически неспособны, так как в ситуации морального выбора никакого выбора они не видят. Собственно, этой ситуации для *своих* и не существует. Когда Яхфим («Родная кривинка» С. Трахимёнка) берёт на воспитание новорождённого ребёнка партизанки, он прекрасно понимает, что полицаи сделают с ним и его семьёй, если правда откроется. Понимает, но не может поступить иначе. Демидёнок («Чудак с Гончарной улицы» И. Чигринова) два дня подвергается пыткам, но не выдаёт партизан, хотя дома в это время находится его маленькая внучка. Девочка пропадает, а Демидёнок лишается рассудка, но молчит. Для Степаниды («Знак беды» В. Быкова) невозможна сама мысль о том, что смерти можно избежать и без предательства как такового — если врагов задобрить, попросить, всячески угождать им и во всём подчиняться. У печника («Memento mori» Я. Брыля) даже надежда в глазах не загорается, когда зондерфюрер подзывает его. Потому что жить, зная, что всех его односельчан сожгли заживо, он всё равно не сможет. Императив «жизнь всего дороже» у *своих* отходит на второй план, вытесняемый другим — «нельзя договариваться со злом». Ни договариваться, ни помогать, ни отдавать, ни иметь ничего общего. И во время войны этот императив проявляется в любых масштабах: отступая, советские

войска уничтожают заводы и склады, а простая крестьянка выдаивает корову в траву. Даже если *свои* пытаются идти на сотрудничество или предательство — у них ничего не получается: выбора для *своих* всё равно нет. Сотников признаётся полицаям в своём «преступлении», но это ничего не меняет, Дарья пытается «выдать» еврейскую девочку, но ей всё равно не верят, Петрок хочет задобрить чужих, но в итоге ещё больше злит их. Если *свои* начинают по-настоящему видеть возможность выбора — они моментально оказываются на периферии, становятся *своими-чужими*.

Свой-чужой — это наиболее трагический маргинальный тип героя: они не хотят становиться в один ряд с чужими, но со *своими* они тоже быть не могут. В отличие от предателей и полицаяв *свои-чужие* прекрасно осознают глубину своего падения и то, что дороги назад нет, теперь даже смерть — не избавление и не искупление. Они никогда не собирались предавать, но даже не заметили, как именно была преодолена точка невозврата. Например, Рыбака (В. Быков. «Сотников») ошеломляет понимание того, что он уже на одной стороне с врагами: «*Але ён яшчэ не хацеў верыць у сваю прычаснасць да гэтай расправы — пры чым тут ён? Хіба гэта ён? Сотнікаў сам узлез, сам скочыў з цурбана. Ён толькі трымаў. І то па загаду*» [7]. Ведь он не хотел предавать, а просто увидел выбор, возможность остаться живым. В книге Алеся Адамовича «Каратели» тип *своего-чужого* раскрыт особенно полно. Каждый из карателей добровольно, но по разным причинам выбирает путь сотрудничества с нацистами. Спасая свою жизнь, кто-то хочет помочь местным жителям, кто-то надеется убежать к партизанам, кто-то просто мечтает последний раз в жизни попробовать нормальной еды (которую предлагали немцы полутрупам-пленным взамен на сотрудничество). И бывший лейтенант Муравьёв, и рядовой Николай Белый думают об одном: они сами умерли в тот момент, когда первый раз выстрелили в невинного соотечественника. Рыбак, участвующий в казни Сотникова, испытывает сходные чувства: «*І хоць пакінулі живога, але нейкім чынам таксама ліквідавалі*» [7]. Больше всего мучает карателей невозможность быть со *своими*. «Быть со своими» — это императив войны, позволяющий не избе-

жать боли и страдания, но сохранить свою Родину. В Германии Алесь Руневича (Я. Брыль. «Птицы и гнёзда») поддерживает мысль: «...*Аднак галоўнае — як толькі зможаш, вяртайся да сваіх. Там твая ніва. Праз свой народ — для чалавецтва!*» [8].

Но *свой-чужой* — не единственный маргинальный герой. На схеме есть ещё один, четвёртый, наиболее редкий для военной литературы тип героя — *чужой-свой*.

Чужой-свой, или условно говоря «добрый немец», — это *чужой*, который не разделяет идеологию свержения. Он не может убить человека, причинить вред ребёнку. *Чужой-свой* глубоко страдает от того, что происходит с его страной и соотечественниками. Он не хочет оставаться на стороне зла, но и *свои* его никогда не примут. Таким становится немец Франц, который спасает из обречённой на сожжение деревни белорусскую девушку Полину и её маму (А. Адамович. «Нямко») и при этом теряет всякую принадлежность к *чужим*. «*Ня іхны і ня наш*» — говорит о Франце Кучериха [9]. В чистом виде «добрый немец» встречается редко. Ярким примером подобного героя является переводчик Курт (С. Бартохова. «Такая долгая гроза»), оказавшийся на войне не по собственной воле и испытывающий стыд за то, что он немец. Не убивший в войну ни одного человека Курт всю жизнь мучается чувством вины и возит в Беларусь гуманитарную помощь. К данному типу героя можно отнести немцев Ганса (С. Трахимёнок. «Родная кривинка»): он помогает местным жителям и угощает конфетами маленькую Галю, и Карла (В. Быков. «Знак беды»), который пытается что-то сделать для Петра, Степаниды и других.

Таким образом, вся наша национальная литература (и русскоязычная, и белорусскоязычная) о Великой Отечественной войне строится вокруг обозначенных четырёх типов героев. Черта, разделяющая *своих* и *чужих*, проходит в ценностной плоскости. И те и другие приближаются к ней, когда собственные ценности важнее ценностей общества. Только если для *своих* общей ценностью было сохранить и защитить родную землю, то у *чужих* — захват и безжалостное уничтожение. Почему так важно держаться вместе и ни на шаг не отступать от общих ценностей? Потому что только так наши деды и прадеды смогли выстоять, вынести то, что

вынести невозможно. Подтверждением тому служат и многочисленные документальные материалы. В книге Светланы Алексиевич «Последние свидетели» («Сто не детских рассказов») собраны истории военного детства. Война осиротила детей, но они смогли выжить благодаря тому, что им помогали все оказавшиеся рядом взрослые. Солдаты закрывали ребят своими телами во время бомбардировок, незнакомые женщины отдавали им последний кусок хлеба, соседи, не страшась смерти, забирали детей убитых партизан, в концлагере взрослые до последнего прятали малышей от нацистов. Нас поражает сплочённость белорусов во время войны. Они поддерживали друг друга, делились последним, предоставляли своё жилище больным и раненым, подвергали себя опасности, помогая солдатам и партизанам. Если спросить учащихся, похожи ли наши современники на людей того времени, ответ будет однозначным — нет. Мы привыкли жить сами по себе, отгораживаясь от чужих проблем и трудностей. Но литература о Великой Отечественной войне заставляет посмотреть на мир другими глазами.

Беседа с учащимися завершается обобщением и ответом на проблемные вопросы: *Почему тема войны всё ещё является востребованной, даже среди молодых писателей? Почему литература о Великой Отечественной войне до сих пор не перешла в разряд исторической?*

Во-первых, она отчасти даёт ответ на вопрос, как наши деды и прадеды выдержали то, что выдержать невозможно; во-вторых, литература о войне обладает определённой воспитательной ценностью: она заставляет нас по-другому посмотреть на свои повседневные заботы и проблемы, переоценить собственные мысли и поступки; в-третьих, писатели, изучая опыт прошлого, вновь и вновь пытаются предупредить читателей о недопустимости повторения подобной трагедии в настоящем.

В заключение рекомендуется ещё раз обратить внимание учащихся на схему типологии героев. Рисунок лаконичен, но с точки зрения методической, воссоздание этой цепочки взаимоотношений героев и событий помогает сделать вывод о том, что война окрашивает всё в чёрно-белый цвет — и не оставляет выбора. Никому.

Заканчивая работу над произведениями о Великой Отечественной войне, учитель задаёт учащимся вопрос о самом главном: *как среди ужасов военного времени людям удалось сберечь в себе истинно человеческое — доброту, любовь, сострадание?* Подвиг нашего народа в Великой Отечественной войне, всё им пережитое и совершённое, его беспредельное мужество, патриотическое самопожертвование, умение побеждать — это моральный капитал, из которого будут черпать духовную силу новые и новые поколения.

Далее учащимся можно предложить написать дома сочинение в жанре сравнительно-сопоставительного эссе: «Сохранил ли человек в себе человека?». Это оживит оценочные суждения, восстановит

целостность восприятия тематически близких текстов белорусской литературы и русскоязычной литературы Беларуси, вызовет желание перечитать отдельные страницы произведений школьной программы.

Таким образом, сопоставительное изучение произведений русскоязычной литературы Беларуси и белорусской литературы о Великой Отечественной войне, основанное на общей типологии характеров героев, помимо эффективного решения предметных задач и оптимизации учебного времени, даёт возможность учащимся глубже понять природу патриотизма белорусов, сформировать собственное представление о гражданском долге личности.

Список цитированных источников

1. Буткевич, В. В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодёжи : пособие для руководителей учреждений образования, педагогов, классных руководителей и студентов / В. В. Буткевич. — Минск : Нац. ин-т образования, 2007. — 279 с.
2. Дзюбайла, П. К. Станоўчы герой беларускай літаратуры : Савецкі перыяд : кн. для настаўніка / П. К. Дзюбайла. — Мінск : Нар. асвета, 1990. — 224 с.
3. Лынькоў, М. Васількі [Электронны рэсурс] / М. Лынькоў // Беларуская палічка : беларуская электронная бібліятэка. — Рэжым доступу : http://knihi.com/Michas_Lynkou/Vasilki.html. — Дата доступу : 11.02.2017.
4. Адамовіч, А. Карателі : Радость ножа, или Жизнеописание гипербореев / А. Адамович. — Минск : Мастацкая літаратура, 1981. — 204 с.
5. Алексеевич, С. А. У войны не женское лицо / С. А. Алексеевич. — М. : Время, 2016. — 347 с.
6. Быкаў, В. Незагойная рана [Электронны рэсурс] / В. Быкаў // Беларуская палічка : беларуская электронная бібліятэка. — Рэжым доступу : http://knihi.com/Vasil_Bykau/Niezahojnaja_rana_insy.html. — Дата доступу : 11.02.2017.
7. Быкаў, В. Сотнікаў [Электронны рэсурс] / В. Быкаў // Беларуская палічка : беларуская электронная бібліятэка. — Рэжым доступу : http://knihi.com/Vasil_Bykau/Sotnikau_insy.html. — Дата доступу : 11.02.2017.
8. Брыль, Я. Птушкі і гнёзды [Электронны рэсурс] / Я. Брыль // Беларуская палічка : беларуская электронная бібліятэка. — Рэжым доступу : http://knihi.com/Janka_Bryl/Zbor_tvorgau_u_piaci_tamach_t_4.html#1. — Дата доступу : 11.02.2017.
9. Адамовіч, А. Нямко [Электронны рэсурс] / А. Адамовіч // Электронная бібліятэка. — Рэжым доступу : <https://knigogid.ru/books/236466-nyamko/toread>. — Дата доступу : 11.02.2017.

Материал поступил в редакцию 26.03.2018.

Модель формирования социальной компетентности старшеклассников: процессуальный блок

Н. В. Бушная,
директор гимназии № 1
имени Ф. Скорины г. Минска,
кандидат педагогических наук

В статье представлен процессуальный блок модели формирования социальной компетентности старшеклассников. Образовательная траектория формирования данной компетентности проходит этапы самоопределения, саморазвития, самореализации и характеризует особенности реализации субъектности старшеклассников в образовательном пространстве школы. Возрастное субъектности старшеклассника происходит через осмысление себя в качестве субъекта формирования социальной компетентности; собственное изменение, развитие и творчество; самостоятельную деятельность по формированию социальной компетентности.

Ключевые слова: социальная компетентность, субъектность, образовательное пространство, самоопределение, саморазвитие, самореализация.

The article presents a procedural block of the model of social competence forming of high school students. The educational trajectory of the formation of this competence passes through the stages of self-determination, self-development, self-realization and characterizes peculiarities of the realization of subjectivity of high school students in school educational space. An increase in subjectivity of a high school student occurs through the comprehension of oneself as a subject of the formation of social competence, own change, development and creativity, independent activity on the formation of social competence.

Keywords: social competence, subjectivity, educational space, self-determination, self-development, self-realization.

Изменение практики оценки результатов образования с позиции знаниевого подхода на компетентностный даёт возможность рассматривать компетентность личности обучающегося в качестве нового результата образования в контексте его социальной значимости. Социальная компетентность как интегральная многофункциональная характеристика личности позволяет человеку выстраивать своё поведение, осваивать социальные роли, успешно решать социальные проблемы, реализовывать себя в социальном окружении. Старший школьный возраст является благоприятным периодом формирования качеств и характеристик личности, составляющих основу социальной компетентности. Модель формирования социальной компетентности старшеклассников рассматривается нами с позиции взаимосвязанных блоков — содержательного, процессуального, организационного и критериального.

Формирование социальной компетентности старшеклассника происходит в процессе реализации его субъектной позиции в образовательном пространстве школы. Это означает, что учащийся должен реализовать себя как субъект познания социальной действительности, как субъект общения и деятельности, имеющих социальную значимость в соответствии с личностной направленностью. Старшеклассник обладает определённым багажом социальных знаний, опытом участия в социальных и культурных практиках, то есть занимает определённую позицию в структуре отношений образовательного пространства.

Вызовы информационного общества ставят старшеклассников перед проблемой выбора и множественности его вариантов в условиях нарастающего потока информации. Как отмечают И. В. Лашук и М. Б. Завадский, молодые люди хотят независимо-

сти, но не готовы нести ответственность, личностный выбор не всегда сочетается с принятием на себя обязанностей. Будущая социальная жизнь представляется им «как веер возможностей, которые заключают в себе как перспективу роста, восхождение на новую ступеньку социальной лестницы, так и перспективу занятия маргинальных и «нестатусных» социальных позиций» [1, с. 33]. Вместе с тем именно этот возраст является периодом, когда старшеклассники осознают себя в качестве членов общества, определяют своё место в социальном окружении, у них формируются мотивы жизненного самоопределения. Потребность и стремление старшеклассников к персонализации вступают в противоречие с объективными возможностями проявления индивидуальности, которые создаёт ценностно-содержательная основа образовательного пространства школы. В связи с этим становление субъектной позиции старшеклассника в данном пространстве в контексте развития его социальной компетентности с опорой на социально-антропологические особенности этого возраста предполагает формирование опыта проявления и реализации «самости», то есть осуществления самостоятельной деятельности. В процессе разрешения вышеотмеченного противоречия формирование социальной компетентности старшеклассников закономерно проходит три этапа: самоопределения, саморазвития, самореализации — и сопровождается возрастанием их субъектности в образовательном пространстве.

Формирование социальной компетентности старшеклассника с опорой на выделенные этапы задаёт образовательную траекторию в единстве нормативных требований, предъявляемых к организации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования, возможностей их образовательного пространства и индивидуальных особенностей личности учащегося.

На этапе самоопределения происходит выявление старшеклассником своей позиции в образовательном пространстве, осмысление в нём себя в качестве субъекта формирования социальной компетентности; на этапе саморазвития — определение целей и средств для формирования социальной компетентности через собственное изменение, развитие и твор-

чество в структурах и видах деятельности образовательного пространства; на этапе самореализации осуществляется самостоятельная деятельность старшеклассника по формированию социальной компетентности через реализацию собственного «Я» и признание его субъектом образовательного пространства.

Содержательные характеристики каждого этапа образовательной траектории, представленные в таблице, отражают направленность движения старшеклассника в образовательном пространстве в контексте формирования его социальной компетентности.

Цель **самоопределения** состоит в осознанном определении старшеклассником личностной позиции воспитателя социально компетентного человека по отношению к самому себе. Данная цель достигается через решение задач, в результате которых у старшеклассников происходит осознание социальной компетентности в качестве ценности-цели; принятие ценностей образовательного пространства; осмысление себя в нём, его структурирование в соответствии со своими потребностями, интересами и способностями. Решить эти задачи позволяют: осуществление социальных проб, участие в конкретных видах деятельности, имеющих характер социальной значимости. Эти возможности обусловлены сущностными характеристиками образовательного пространства, его мобильностью, активностью, насыщенностью, событийностью.

Результат этапа самоопределения связан с принятием социальной компетентности в качестве цели своей деятельности, с определением собственной личностной позиции в образовательном пространстве, мотивационной готовностью к саморазвитию в его направленности на формирование социальной компетентности. В этом отношении мотив (по М. Веберу) выступает тем смысловым единством, которое представляется учащемуся достаточной причиной для определённого действия [2], в данном случае для поиска средств саморазвития в образовательном пространстве в его направленности на социальную компетентность. Значимым потенциалом на этом этапе обладают зоны открытого смысла и зоны с ориентациями. Первые обеспечивают информированность учащихся о возмож-

Таблица – Содержательные характеристики образовательной траектории

Этапы	Цели	Задачи	Результаты
Само-определе-ние	Осознанное определение личностной позиции старшеклассника как воспитателя социально компетентного человека по отношению к самому себе	Осознание социальной компетентности в качестве ценности-цели	Становление у старшеклассника личностной позиции воспитателя социально компетентного человека по отношению к самому себе
		Осмысление себя в образовательном пространстве	
		Структурирование образовательного пространства	
Само-развитие	Поиск средств для собственного развития в его направленности на формирование социальной компетентности	Осознание себя творческой личностью, развивающейся как социально компетентный человек, активный участник социально значимых событий и творческих дел	Дифференцированное отношение к возможностям образовательного пространства, определяющее мотивационную готовность и способность к осуществлению собственных действий в их направленности на формирование социальной компетентности
		Освоение знаний о социальной действительности	
		Формирование потребности в социальной активности, направленной на достижение социально ценного результата	
Само-реализа-ция	Создание условий для проявления своего «Я» в формировании социальной компетентности	Участие в проектной и исследовательской деятельности	Формирование интегральной многофункциональной личностной характеристики, позволяющей реализовывать себя в социальном окружении как социально компетентного человека
		Возрастание рефлексии в самостоятельном осуществлении различных видов деятельности	
		Ориентация на инновационность, непрерывное познание нового, неизвестного знания	
		Развитие социальной активности через участие в преобразовании структуры образовательного пространства	

ностях образовательного пространства, предлагая наперёд заданные наглядные средства, анонсы, презентации, готовые идеи и сценарии, контекст которых определяется одобряемыми ценностями социального окружения. Деятельность учащихся в данных зонах провоцирована на достижение успеха, а результат деятельности представлен как ценность, которую разделяет школьное сообщество. В зонах открытого смысла социально компетентная личность представлена как идеальная модель выпускника школы.

Портфолио старшеклассника, который отвечает такой модели, выступает образцом дорожной карты, обеспечивающей освоение образовательного пространства школы в его направленности на формирование социальной компетентности, а также стимулом для становления у старшеклассника как субъекта деятельности, постигающего ценностный смысл социальной компетентности, личностной позиции воспитателя социально компетентного человека по отношению к самому себе.

Насыщенность, событийность, мобильность, многоуровневость образовательного пространства позволяют вовлечь в процесс поиска своей ниши для осуществления социальных проб всех старшеклассников: и тех, кто ориентирован на достижение высоких результатов в учебной деятельности, и «активистов-общественников», и тех, кто не проявляет выраженного интереса к результатам учебной деятельности.

Значимым потенциалом в самоопределении, сопровождающимся осмыслением соотношения личностного выбора старшеклассника и коллективной целесообразности, обладают зоны с ориентациями, где содержание деятельности строится с опорой на событийность образовательного пространства. Данные зоны детерминируют такую встречу старшеклассника и другого субъекта как носителя социально значимых ценностей, при которой старшеклассник осознанно выбирает сотрудничество со значимым Другим как режим жизнедеятельности. Со-бытийность со значимым Другим, осуществляющим в образовательном пространстве педагогическую поддержку в формировании социальной компетентности, сопровождается возрастанием субъектности старшеклассников через наращивание социального и культурного опыта, формирование ценностного отношения к взаимодействию, сотрудничеству и партнёрству, развитие мотивации к социально значимой деятельности в контексте преобладания стремления к успеху над мотивацией избеганием неудач [3], что способствует становлению личностной позиции старшеклассника как воспитателя социально компетентного человека по отношению к самому себе.

Характер событийности в зонах с ориентациями позволяет старшеклассникам воспринимать познавательную деятельность как сеть важных событий, имеющих для них положительный личностный смысл. Со-бытие старшеклассников и взрослых субъектов образовательного пространства направлено на осознание ими социальной значимости результатов своего учебного труда. Важную роль в этом отношении призвано играть профильное обучение, основу которого составляют повышенный уровень изучения отдельных предметов и их практическая

направленность. В процессе освоения содержания ниш образовательного пространства, имеющих профильную предметно-практическую направленность, формируются детско-взрослые общности познавательной практики, способствующие восприятию старшеклассниками учебной деятельности как процесса, который строится на социальных отношениях и имеет социальную значимость. Самоопределение на основе осознанного выбора старшеклассниками сконструированных в данном контексте образовательных ниш выступает значимой детерминантой формирования их профессионального выбора. Старшеклассники, мотивированные на достижение успеха в той предметной сфере, в которой они определились, склонны выбирать будущую профессию в соответствии с личностной направленностью и осознанием её социальной значимости. Такой подход позволяет позиционировать выбор старшеклассником будущей профессии как нравственный поступок, в основе которого личностная направленность не противоречит социальной значимости будущей профессиональной деятельности.

Возрастающая субъектность старшеклассника на этапе самоопределения формирует его способности «видеть», структурировать, осмысливать ценности, осознавать себя в структурах образовательного пространства в контексте его потенциала в формировании собственной социальной компетентности. Завершение данного этапа образует устойчивую личностную позицию старшеклассника, определяющую его мотивационную готовность и целенаправленность на собственное развитие в контексте социальной компетентности.

Характер саморазвития, рассматриваемого в качестве самотворчества, способности к постановке целей к самоизменению, определяется его направленностью [4]. Поэтому целью этапа **саморазвития** является поиск старшеклассником средств для собственного развития, творчества и самообразования в единстве мотивационно-ценностной, когнитивной и операциональной сторон социально компетентной личности. Возрастание субъектности на данном этапе происходит в процессе осознания старшеклассниками своих избирательных интересов к определённым видам социальной и творческой активно-

сти, способам их освоения, а сформированные ценностные ориентации, мотивы и имеющиеся достижения в различных видах деятельности позволяют учащимся определить свои сильные и слабые стороны и выработать дифференцированные пути саморазвития. Знание спектра возможностей ниш образовательного пространства, наполненных контекстом социальной значимости, в соотнесении с личностной направленностью позволяет осуществить осознанный выбор сферы деятельности, обеспечивающей собственное развитие в его направленности на социальную компетентность. «Запуск» процессов активного саморазвития старшеклассника происходит через открытие новых возможностей, освоение содержания определённых зон образовательного пространства, смысловой контекст которых предполагает преодоление трудностей, проявление инициативы в достижении цели, значимой для коллектива. Спровоцированные трудности при выполнении заданий проблемного характера призваны мобилизовать внутренние ресурсы личности старшеклассника, так как требуют проявления настойчивости в достижении цели. При этом развивается ценностное отношение к труду, познанию, непрерывному образованию, творчеству, собственному развитию, постоянному обновлению знаний.

Осознание старшеклассником себя как творческой личности, развивающейся в структурах образовательного пространства, видах деятельности, конкретных детско-взрослых общностях, происходит в процессе участия в образовательных проектах творческой и исследовательской направленности, социально значимых акциях, волонтерских отрядах, проектировании и реализации коллективных творческих дел, организации презентаций, событий, праздников, значимых как для себя, так и для других субъектов образовательного пространства. Результат этапа саморазвития детерминирует дифференцированное отношение к возможностям образовательного пространства, определяющее мотивационную готовность и способность к осуществлению собственных действий в их направленности на формирование социальной компетентности.

Самореализация означает, что старшеклассник самостоятельно создаёт условия для проявления своего «Я» в фор-

мировании социальной компетентности. Этот этап предполагает, что учащийся готов к надситуационной активности и способен самостоятельно выстраивать свою индивидуальную траекторию, осваивая существующие в образовательном пространстве ниши, но недоступные или незнакомые ему. Социальная компетентность проявляется на данном этапе как объективированный процесс, так как она «встраивается» в любой вид деятельности старшеклассников. Происходит синтезирование учащимися знаний о социальной действительности, о самих себе, социальных ценностях, овладение способами межличностного взаимодействия, формирование на этой основе устойчивой мотивации к достижению социально значимого результата своей деятельности. Процесс формирования социальной компетентности на этапе самореализации опирается на такие механизмы, которые предполагают возрастание рефлексии в самостоятельном осуществлении различных видов деятельности, ориентацию на инновационность, выход за пределы узких предметных знаний, непрерывное познание нового, неизвестного знания.

Возрастание субъектности старшеклассника в образовательном пространстве на этапе самореализации связано со сменой видов деятельности, в которые он включается, с усложнением задач, стоящих перед ним, с участием в новых сообществах. В условиях образовательного пространства увеличивается число субъектов, с которыми старшеклассник вступает во взаимодействие, меняется характер взаимодействий [5]. Признание собственного «Я» другими субъектами образовательного пространства происходит за счёт изменения позиции старшеклассника в процессе взаимодействия. Он становится значимым Другим не только для учащихся, но и для взрослых субъектов образовательного пространства. Самостоятельное создание условий для полного проявления собственного «Я» и признания его другими на этом этапе происходит следующим образом: старшеклассники включаются в процесс преобразования структуры образовательного пространства. Они способны самостоятельно фиксировать появление новых точек бифуркации в развитии образовательного пространства, проявлять инициативу и включаться в активную деятельность по реструктуризации,

объединению, обновлению и созданию его новых ниш. На этом этапе социально значимый результат деятельности старшеклассников в меньшей степени зависит от внешних условий и обеспечивается их собственной социальной активностью. Учащиеся осознанно выбирают такие сферы реализации, которые предполагают творческий и проблемный характер деятельности. Значимым потенциалом в образовательном пространстве в данном контексте обладают зоны неопределённости, содержательное наполнение деятельности в которых привлекает старшеклассников своей сложностью и возможностью проявить собственное «Я» с учётом своих способностей. Такая направленность самореализации в образовательном пространстве создаёт базис для трансформации социальных знаний, умений, навыков в убеждения, смыслы и цен-

ностные ориентации, проявляющиеся в конкретных поступках обучающихся.

Таким образом, образовательная траектория формирования социальной компетентности старшеклассников закономерно проходит этапы самоопределения, саморазвития, самореализации и характеризует особенности реализации их субъектности в образовательном пространстве школы. Возрастание субъектности старшеклассника происходит посредством выявления своей позиции в образовательном пространстве, осмысления в нём себя в качестве субъекта формирования социальной компетентности; собственное изменение, развитие и творчество; самостоятельную деятельность по формированию социальной компетентности через реализацию собственного «Я» и признание его другими субъектами образовательного пространства.

Список цитированных источников

1. Лашук, И. В. Молодёжь как социокультурная группа белорусского общества / И. В. Лашук, М. Б. Завадский // Молодёжь в зоне риска : социально-культурные основы профилактики пьянства и алкоголизма / под ред. О. А. Павловской ; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. — Минск : Беларус. навука, 2015. — С. 32—40.
2. Вебер, М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; сост. Ю. Н. Давыдов. — М. : Прогресс, 1988. — 808 с.
3. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. — СПб. : Питер, 2007. — 672 с.
4. Цукерман, Г. А. Психология развития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — М. : Интерпракс, 1995. — 288 с.
5. Бушная, Н. В. Формирование социальной культуры старшеклассников в условиях воспитательного пространства школы мегаполиса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Бушная. — Минск, 2013. — 154 с.

Материал поступил в редакцию 03.03.2018.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Неотъемлемым этапом работы обучающихся над задачей является моделирование, которое позволяет обнаружить существенное отношение между объектами задачи, выразить его в графической форме (схеме), осуществить необходимые преобразования для выявления природы изучаемого объекта и способов его преобразования. Следует отметить, что в образовательном процессе, направленном на присвоение обучающимися опыта решения профессионально-педагогических задач, моделирование надделено двойной функцией. Модели и действия с ними являются и средством решения задач, и одновременно объектом усвоения (компонентом содержания образования).

Гелясина Е. В. Задачный подход к содержанию педагогического образования.

Создание и использование интерактивных печатных изданий в образовательном процессе

И. Н. Варакса,

заместитель директора Лицея
Белорусского государственного
университета,
кандидат физико-математических
наук

Представлены результаты разработки интерактивных печатных изданий и их применения в образовательном процессе. Эти издания, предназначенные для учителей и учащихся, включают, помимо текстового материала, иллюстрации, формулы, таблицы, интерактивные фрагменты (видеофайлы, тестовые задания, гиперссылки), оформленные в виде QR-кодов. Данные пособия являются частью комплекса электронных средств обучения, используемых в Лицее Белорусского государственного университета, и обладают высокой эффективностью.

Ключевые слова: учебные пособия, мобильное обучение, дополненная реальность, динамические и статические QR-коды, интерактивные издания.

The results of the development of interactive printed publications and their application to the educational process are presented in the article. These publications, intended for teachers and students, in addition to textual material include illustrations, formulas, tables, interactive fragments (video files, test items, hyperlinks) formatted as QR codes. These teaching aids are a part of the complex of electronic teaching aids used in the Lyceum of the Belarusian State University and are highly effective.

Keywords: teaching aids, mobile training, augmented reality, dynamic and static QR codes, interactive publications.

За последние десять лет существенно изменились способы потребления образовательного контента современными учащимися. Как в классе, так и за его пределами они прибегают к новым возможностям доступа к информации для подробного изучения любой темы. В свою очередь, учителя, применяя сканирующие технологии, которые включают в себя весь спектр приложений для работы с дополненной реальностью, могут оптимизировать доступ учащихся к учебному контенту. По существу, обращение к QR-кодам в образовательном процессе — это ещё один метод подключения к ресурсам сети Интернет.

В настоящее время активно распространяется практика использования QR-кодов и приложений дополненной реальности в образовательном процессе. Можно утверждать, что исследования по их применению в данной сфере в основном проводились в области мобильного обучения, так как во всех цитируемых в статье источниках именно мобильные устройства учащихся использовались для сканирования и распознавания кодов. Согласно исследованиям [1] определяющими чертами мобильного обучения являются следующие:

- независимость места;
- независимость времени;
- адаптированный образовательный контент.

Эти три базовых свойства отличают мобильное обучение от более общего — дистанционного [2]. Мобильные технологии с каждым годом получают всё большее распространение и проникают во все сферы деятельности человека, в том числе и в образование. Происходящее в настоящее время смещение фокуса с деятельности учителя на самостоятельную работу учащихся приводит к тому, что последние находят применение технологий в образовательном процессе более эффективным и интересным, чем когда-либо ранее [3]. Первые упоминания об использовании QR-кодов для проведения формирующего оценивания датируются

2006 годом [4]. В ряде работ [5; 6; 7] указывалось, что обучаемые считают QR-коды эффективными с точки зрения лёгкости их применения, визуализации изучаемого материала, адаптации информационных источников исходя из своих потребностей. Многие трудности, отмеченные в ранних публикациях, например высокие затраты времени и сложность подготовки образовательного контента с использованием QR-кодов [8], необходимость установки специализированного программного обеспечения, а также отсутствие подходящих мобильных устройств у большинства учащихся, в настоящее время уже не являются актуальными в связи с развитием сканирующих технологий, внедрением их в мобильные операционные системы и широким распространением смартфонов среди учащихся. Причём о сложностях внедрения QR-кодов в образовательный процесс заявляли, как правило, преподаватели, которые с осторожностью подходили к их использованию [8]. Учащиеся же во всех исследованиях отмечали повышение уровня своей мотивации, подготовки к урокам, улучшение отметок и снижение уровня стресса [9]. Согласно их ответам причиной тому служила возможность мгновенного доступа к нужной информации через QR-код без необходимости обращения к одноклассникам и учителю. В ряде эмпирических исследований было показано, что обучаемые, которые применяли материалы с внедрёнными QR-кодами, продемонстрировали повышение эффективности усвоения учебной программы, а также значительно улучшили результаты образовательной деятельности [10]. На основе многих упомянутых научных изысканий были обобщены и сформулированы принципы использования QR-кодов в образовательном процессе. В книге «QR Codes in Education» исследователь Дэвид Хопкинс утверждает, что QR-коды являются отличным способом передачи информации от одного источника другому: от учителя ученику, от ученика ученику и даже от ученика учителю [11]. Моника Барнс вводит в своей работе систему ACES (Access, Curate, Engage, Share) для интеграции сканирующих технологий в образовательный процесс [12]. В настоящее время разработан ряд методик применения QR-кодов для обуче-

ния в начальной, средней и старшей школе [13]. В случае старшей школы акцент ставится на самостоятельную работу учащихся, при этом используется основное преимущество мобильных устройств: каждый усваивает материал в своём темпе, что соответствует возрастным особенностям, опыту работы со смартфоном или планшетом и навыкам самообразования обучаемых.

В настоящее время широко распространёнными являются следующие способы использования QR-кодов в образовательном процессе [14]:

- **контактная информация учителя:** веб-сайт, адрес электронной почты, короткое сообщение (текстовое, аудио-, видео-), доступ к страницам учителя или курса в социальных сетях;
- **ссылки на дополнительные ресурсы** (как правило, они содержат много символов и неудобны для ввода);
- **интерактивный путеводитель по учебному курсу**, включающий ответы на вопросы и видеофрагменты с объяснением наиболее сложных разделов курса;
- **домашнее задание и инструкции по его выполнению;** будучи заготовленными заранее, они позволяют экономить время на уроке;
- **тесты, серии вопросов и ответов**, которые могут быть сгенерированы предварительно, для чего существует множество онлайн-ресурсов, предлагающих создать это бесплатно;
- **результаты учебной деятельности (отметки)**, обеспечивающие более эффективную коммуникацию между учителем и учеником (*рекомендуется использование динамических QR-кодов*);
- **информация и анонсы** учебных мероприятий, лекций и т. п. в учреждении образования (*рекомендуется использование динамических QR-кодов*);
- **интерактивные голосования и опросы** на любую тему: от выбора даты общешкольного мероприятия до выборов в орган ученического самоуправления;
- **образовательные игры**, например scavenger hunt;

- **виртуальные туры** для абитуриентов, **информация** о лабораторном оборудовании, правилах внутреннего распорядка и др.

Таким образом QR-коды облегчают обучение и обмен знаниями, готовят молодых людей к будущему и предлагают обучающим и обучающимся новые возможности. В то время как учащиеся используют технологии для оптимизации учебной деятельности, задача педагогов — применение их в целях поддержки инструкторной практики и повышения производительности образовательного процесса.

Использование инновационных дидактических стратегий имеет большое значение как для теоретиков, так и для практиков и остаётся открытым для обсуждения, изучения и экспериментального исследования.

Далее проанализируем применение QR-кодов в учебных пособиях, рассмотрим структурную схему интерактивного печатного издания, а также примеры реализации подобных пособий.

В течение последних лет QR-коды получили широкое распространение и стали появляться на страницах белорусских учебных пособий. В качестве примеров можно назвать следующие издания:

- В. М. Котов, А. И. Лапо, Е. Н. Войтехович. Информатика. 7 класс. — Минск : Нар. асвета, 2017;
- Ю. Н. Бохан, С. Н. Темушев. История Беларуси с древнейших времен до конца XV в. — Минск : Изд. центр БГУ, 2016.

Анализ данных пособий показывает, что основное применение QR-кодов — ссылки на дополнительные образовательные ресурсы. Таким способом достигается определённая интерактивность в представлении образовательного контента. И хотя в настоящее время интерактивный компонент содержится в крайне незначительной части учебников, однако даже первые шаги в этом направлении открывают широкие возможности. Например, в учебнике по истории Беларуси (авторы — Ю. Н. Бохан, С. Н. Темушев) QR-коды ведут на интерактивные задания, созданные в learningapps, и на образовательные ресурсы на сервере <http://e-vedy.adu.by> Национального института образования. Вместе с тем следует иметь в виду, что Интернет — очень динамичная информаци-

онная среда и зачастую ссылка на внешний образовательный ресурс перестаёт работать в силу различных причин: прекращения его существования, перемещения на сервере и др. В результате ресурс изменил свой адрес или вовсе больше не существует, а на него по-прежнему указывает старая, уже неактуальная ссылка. Ситуацию невозможно исправить, поскольку печатное издание после выпуска тиража нельзя подвергнуть изменению так же, как и нерабочие ссылки, ведущие на внешние ресурсы, если в их качестве были использованы статические QR-коды.

В настоящее время существует два вида QR-кодов: статические и динамические.

Первые ведут на веб-страницу без перенаправления через вторичные ссылки либо содержат некую полезную информацию, зашифрованную непосредственно в QR-коде.

Вторые, также известные как «живые QR-коды», удобны тем, что их создают один раз. При этом информацию, отображаемую при сканировании, а также ссылку на веб-ресурс в будущем можно отредактировать. Иными словами, после создания динамического QR-кода закодированная ссылка может быть отредактирована без вмешательства в сам код.

Что же лучше использовать: статические или динамические QR-коды?

Первые состоят непосредственно из полезной информации. Это означает, что обращение к кодам нельзя отследить, а их содержание — изменить. Это очень неудобно, так как при необходимости внести правки придётся перепечатать все ранее опубликованные материалы.

Вторые — включают ссылки на специализированные веб-серверы, которые хранят данные о том, какие сведения отображать или на какую веб-ссылку осуществить переадресацию. То есть автор может отслеживать динамический код (собирать статистическую информацию) и изменять или редактировать веб-ссылку назначения без вмешательства в структуру QR-кода. Это делает динамические коды универсальными в том смысле, что создателю QR-кода нет необходимости перепечатывать ранее изданные материалы. Ему надо только поменять ссылку назначения. Тот факт, что существует возможность контролировать информацию,

отображаемую динамическими кодами, говорит в пользу выбора таковых в случае, если их сложно будет заменить после нанесения (большой тираж либо отсутствие физической возможности получить доступ к коду).

В то же время динамические коды, в отличие от статических, предъявляя повышенные технологические требования к серверам, через которые происходит их обработка. В связи с этим статические коды более широко представлены в бесплатном сегменте специализированных сервисов. Динамические же QR-коды, как правило, являются платными.

Кратко охарактеризуем некоторые сервисы по созданию динамических QR-кодов, а также приведём их годовую стоимость:

- **QRserver.com** — позволяет создать неограниченное количество динамических QR-кодов (1 389 руб.);
- **QRcode.kaywa.com** — даёт возможность сгенерировать 50 динамических QR-кодов (900 руб.);
- **QR-code-generator.com** — 50 динамических QR-кодов (300 руб.);
- **QRd.by** — до 1 000 динамических QR-кодов (384 руб.);
- **uQR.me** — неограниченное количество динамических QR-кодов (360 руб.);
- **QRstuff.com** — неограниченное количество динамических QR-кодов (180 руб.; имеются тарифные планы для образовательных учреждений);
- **www.the-QRcode-generator.com** — неограниченное количество бесплатных динамических QR-кодов после регистрации с использованием учётной записи google (финансирование осуществляется путём показа рекламных сообщений на сайте сервиса).

Таким образом, стоимость подписки на сервисы существенно варьируется, однако имеется и бесплатный ресурс. В ряде случаев различие в стоимости генерации динамических QR-кодов определяется наличием дополнительного функционала. Например, все платные сервисы в дополнение к стандартным функциям предлагают группировку QR-кодов по кампаниям, что позволяет создать тематические каталоги кодов. Это очень важно для формирования больших баз QR-кодов. Так, количество последних в каждом из приведён-

ных в статье изданий исчисляется сотнями, и без удобного интерфейса и каталогизации ресурсов работа с масштабными проектами затруднена. И хотя бесплатный сервис **www.the-QRcode-generator.com** предлагает базовый функционал и неограниченное количество динамических QR-кодов, однако он имеет довольно неудобный пользовательский интерфейс. Поэтому указанный сервис можно порекомендовать тем, кто планирует использовать ограниченное количество динамических QR-кодов для применения в качестве ссылок на результаты учебной деятельности, анонсы мероприятий, интерактивные голосования, опросы и т. п.

Именно по причине того, что большинство сервисов по генерации динамических QR-кодов являются платными, они не получили широкого распространения. Однако учебные пособия издают не частные лица, а издательства, которые обладают достаточными финансовыми возможностями. Можно также включить в стоимость издания дополнительные расходы на создание и поддержку динамических QR-кодов. Оптимальным вариантом является создание собственного сервиса последних. В этом случае QR-коды могут отличаться по виду от стандартных и для их чтения необходимо будет использовать специализированное программное обеспечение. По такому пути пошло издательство Pilgrim Education: в дополнение к работе с печатными изданиями предоставляется возможность просматривать обучающие видеофрагменты, ссылки на которые размещены в виде проприетарных QR-кодов на страницах изданий, только после скачивания соответствующих приложений в Apple AppStore или Google PlayMarket.

Учебное пособие содержит образовательный контент, для которого необходимо сохранять актуальность, поэтому принципиально важно иметь возможность менять его в случае изменения программы, создания новых, более качественных ресурсов и др. На рисунке 1 представлена схема интерактивного печатного издания с динамическими QR-кодами. Ядро системы составляет сервер, осуществляющий их генерацию и переадресацию пользователей на отобранные образовательные ресурсы. Ссылки на внешние ресурсы могут быть изменены в любой момент.

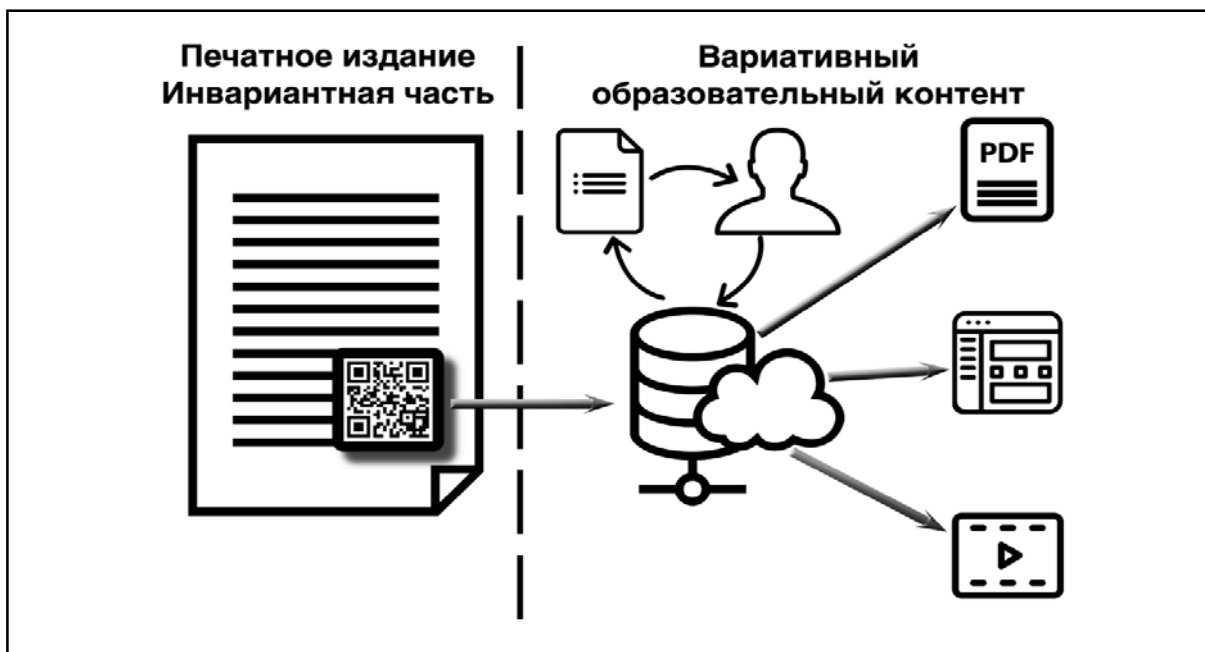


Рисунок 1 — Схема интерактивного печатного издания

Змест | Уводзіны | Інструменты | Базавыя інструменты | Сацыяльныя медыя | Тэрміны | Спасылкі
Facebook | Google Plus | Instagram | Snapchat | Reddit | Twitter

SNAPCHAT

Ссылки на страницы приложения в Apple AppStore и Google PlayMarket

Ссылка на видеофрагменты с демонстрацией описываемого приложения, в случае использования динамического qr-кода автор издания в любой момент может изменить видеофрагмент на более актуальный.

Ссылка на тематические статьи и обзоры описываемого приложения.

Адукацыйныя тэхналогіі для настаўнікаў 2017/2018

Рисунок 2 — Разворот пособия «Адукацыйныя тэхналогіі для настаўнікаў»

В настоящее время в Лицее БГУ подготовлены два издания, содержащие динамические QR-коды. Первое из них, «Адукацыйныя тэхналогіі для настаўнікаў» [15], адресовано учителям и описывает актуальные образовательные технологии, сервисы и программы, а также способы их внедрения в образовательную практику учителя. Каждая страница данного пособия, посвящённая тому или иному образовательному сервису либо программе, содержит ссылки на сайт разработчика и видеофрагмент(ы) с объяснением, как использовать данный образовательный ресурс, ссылки на статьи и обзоры, а также ссылки для скачивания программы из специализированных онлайн-магазинов: Apple AppStore и Google PlayMarket (рисунк 2). Макет издания включает более 400 уникальных QR-кодов. В силу того что образовательные технологии — это очень динамичная область знаний, со временем

могут появиться новые, более полные обзорные статьи, более качественное видео, разработчик может представить версию программы для других операционных систем. Именно по этим причинам все QR-коды в указанном издании — динамические. За время работы над книгой некоторые ссылки были неоднократно изменены, при этом печатное издание осталось прежним.

Второе интерактивное печатное издание, которое готовится в настоящее время к изданию, — это учебное пособие для подготовки учащихся Лицея БГУ к централизованному тестированию по физике (автор — И. Н. Варакса). Оно включает свыше 1 500 задач, каждой из которых присвоен уникальный QR-код. Пример страниц издания приведён на рисунке 3.

Большая часть QR-кодов в данной книге отсылает к видеофрагментам реше-

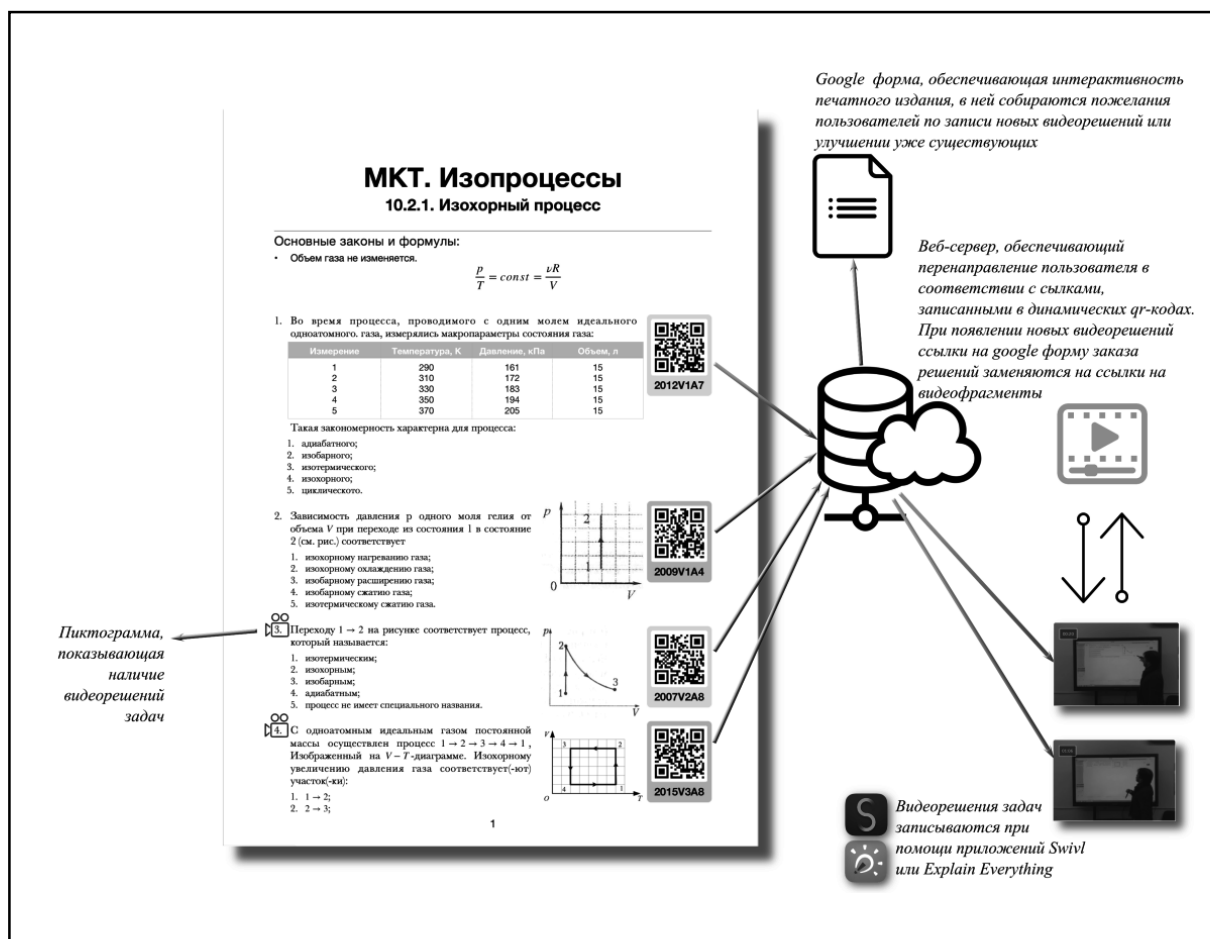


Рисунок 3 — Разворот пособия по подготовке к централизованному тестированию по физике

ний заданий. Их легко найти, так как номер задачи с видеорешением содержит пиктограмму видеокамеры. В то же время существуют задачи, пока не имеющие записанных видеорешений. Ссылки, зашифрованные в их QR-кодах, перенаправляют на онлайн-опрос, где можно выбрать задачу, видеорешение которой отсутствует или недостаточно понятно. Автор учебного пособия периодически проверяет результаты опроса и в случае, если отдельные задания выбираются читателями чаще, записывает их решение в Swivl или Explain Everything. Как только видеофрагмент с решением загружается в облачное хранилище, ссылка на него присваивается QR-коду объяснённой задачи. С этого момента учащиеся будут иметь возможность просматривать видеорешение.

Помимо условий и решений задач, издание содержит фрагменты лекций по физике Л. Г. Марковича, учителя-методиста, заведующего кафедрой физики Лицея БГУ. Ссылки на данные образовательные ресурсы также реализованы в виде динамических QR-кодов. Это полностью оправданно, так как с течением времени изменяются технические возможности. Так, в 2015 году лекции Л. Г. Марковича записывались в HD качестве, в 2017 — для улучшения качества звуковой дорожки использовались петличный микрофон и беспроводная гарнитура, в ближайшее время планируется перейти на 4K-формат. Новые видеофрагменты будут иметь новый адрес в Сети, а применение динамических QR-кодов позволит осуществить замену ссылок без переиздания книги.

Пособие по подготовке к централизованному тестированию по физике в настоящее время готовится к изданию, однако его фрагменты апробировались на протяжении трёх лет в 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах в рамках стимулирующих занятий по подготовке к централизованному тестированию по физике учащихся XI классов Лицея БГУ. Результаты апробации издания в 2016/2017 учебном году показали его высокую эффективность: средний балл участников экспериментальной группы, являвшихся слушателями курса по подготовке к ЦТ и использовавших интерактивные печатные материалы, составил 91,2 балла на централизованном тестировании по физике

2017 года. Это на 7 баллов выше, чем в контрольной группе учащихся Лицея БГУ, которые не посещали стимулирующие занятия и не пользовались интерактивными печатными материалами. В 2017/2018 учебном году такие занятия посещали 83 из 110 учащихся выпускных физических, математических и информатико-математических классов Лицея, что косвенно свидетельствует в пользу данного формата представления учебной информации. Впервые за годы апробации в 2017/2018 учебном году не удалось провести сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп, так как ежегодно ЦТ по физике выбирают 80—90 выпускников Лицея БГУ и практически все они используют для подготовки к нему интерактивные печатные издания. Тем не менее в декабре 2017 года был проведён опрос среди слушателей курса, целью которого являлись получение обратной связи и ревизия применяемых педагогических практик и методов. 94 % респондентов высказали заинтересованность в приобретении интерактивного печатного пособия по подготовке к централизованному тестированию по физике; 98 % — определили выбранный формат издания как оптимальный для подготовки. Основное предложение, высказанное слушателями курса, состояло в том, чтобы увеличить количество заданий с видеорешениями.

Таким образом, результаты апробации показали высокую эффективность использования динамических QR-кодов в печатных изданиях. Их применение позволяет добавить последним интерактивности и адаптивности, расширить спектр предлагаемых образовательных материалов ссылками на дополнительные задания, видеофрагменты с объяснениями теоретических сведений или решениями задач. В итоге учащийся получает обратную связь со стороны учителя или автора курса непосредственно в момент возникновения затруднений при изучении учебного материала, что многократно усиливает её эффективность и существенно улучшает результаты образовательной деятельности. Доказательством данного утверждения является анализ результатов ЦТ в 2016 и 2017 годах в контрольной и экспериментальной группах выпускников Лицея БГУ. Помимо того, наличие возможности отслеживать количество просмотр-

ров видеорешений задач и анализировать количество заказов решений задач пособия по подготовке к централизованному тестированию по физике позволяет в ре-

жиме реального времени получить объективную информацию о проблемных темах и создать с учётом этих сведений новые видеофрагменты решений.

Список цитированных источников

1. So, S. A study on the acceptance of Mobile phones for teaching and learning with a group of pre-service teachers in Hong Kong / S. So // Journal of Educational Technology Development and Exchange. — 2008. — № 1 (1). — P. 81—92.
2. QR codes in education // Journal of Educational Technology Development and Exchange. — 2010. — № 3 (1). — P. 85—100.
3. Miangah, T. M. Mobile-Assisted Language Learning / T. M. Miangah // International Journal of Distributed and Parallel systems. — 2012. — № 3 (1). — P. 309—319.
4. Susono, H. Using mobile phones and QR codes for formative class assessment / H. Susono, T. Shimomura // Developments in technology-assisted education, Seville, 2006. — P. 1006—1010.
5. Liu, T. 2D Barcode and Augmented Reality Supported English Learning System / T. Liu, T. Tan, Y. Chu // Proceeding of the 6th IEEE/ACIS International Conference on Computer and Information Science, Melbourne, 2007. — P. 5—10.
6. Huang, H. W. The effectiveness of using procedural scaffoldings in a paper-plus-smartphone collaborative learning context / H. W. Huang, C. W. Wu, N. S. Chen // Computers & Education. — 2012. — № 59 (2). — P. 250—259.
7. Law, C. QR codes in education / C. Law, S. So // Journal of Educational Technology Development and Exchange. — 2010. — № 3 (1). — P. 85—100.
8. Rikala, J. The Use of Quick Response Codes in the Classroom / J. Rikala, M. Kankaanranta // In 11th Conference on Mobile and Contextual Learning, Helsinki, 2012. — P. 148—155.
9. McCabe, M. Using QR Codes and Mobile Devices to Foster a Learning Environment for Mathematics Education / M. McCabe, S. Tedesco // International Journal of Technology Inclusive and Inclusive Education. — 2012. — № 1 (6). — P. 37—43.
10. Hwang, G. J. Development of a ubiquitous learning platform based on a real-time help-seeking mechanism / G. J. Hwang, C. H. Wu, J. C. R. Tseng, I. Huang // British Journal of Educational Technology. — 2011. — № 42 (6). — P. 992—1002.
11. Hopkins, D. QR Codes in Education / D. Hopkins // CreateSpace, 2013.
12. Burns, M. Deeper learning with QR codes and augmented reality : a scannable solution for your classroom / M. Burns. — California : Corwin, 2016.
13. Mileva, N. A methodological approach for using qr codes in education [Electronic resource] / N. Mileva, D. Stoyanova. — Mode of access : www.researchgate.net. — Date of access : 20.03.2018.
14. Chicioreanu, T. QR codes in education-success or failure? [Electronic resource] / T. Chicioreanu, B. Essaid, M. Butnariu. — Mode of access : https://www.academia.edu/13011242/QR_CODES_IN_EDUCATION_-_SUCCESS_OR_FAILURE. — Date of access : 20.03.2018.
15. Варакса, І. М. Адукацыйныя тэхналогіі для настаўнікаў / І. М. Варакса. — Мінск : Колорград, 2018. — 155 с.

Материал поступил в редакцию 29.03.2018.

Эффективность интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью

Л. В. Таболина,
соискатель лаборатории
специального образования
Национального института
образования

В статье излагаются теоретические основания и сущностная характеристика понятия «интерактивное обучение учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью», обосновывается эффективность интерактивного обучения, которая достигается посредством реализации структурно-содержательной модели.

Ключевые слова: взаимодействие, интерактивное обучение, учащиеся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, структурно-содержательная модель интерактивного обучения.

The article describes theoretical grounds and essential characteristics of the concept of interactive training of pupils with mild intellectual insufficiency. The effectiveness of interactive training is substantiated. It is achieved through the implementation of the structural-content model.

Keywords: interaction, interactive training, pupils with mild intellectual insufficiency, structural and content model of interactive training.

В современных условиях социальная ситуация развития учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью не позволяет им в полной мере овладеть новыми социальными связями и подготовиться к независимой жизнедеятельности. Необходимость улучшения социальной адаптации учащихся, обеспечения их жизненной успешности приводит к поиску новых педагогических подходов. Эффективность обучения определяется степенью подготовки учащихся к тому, чтобы они могли трудиться и взаимодействовать во время совместной работы [4]. Содержание понятия «интерактивное обучение учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью» разрабатывалось в контексте подготовки школьников к активной, в меру имеющихся возможностей самостоятельной жизнедеятельности в динамичном социуме. В нашем представлении интерактивное обучение включает три компонента: активность, коммуникацию, взаимодействие.

Взаимодействие как ключевой компонент интерактивного обучения в философской литературе рассматривается на трёх уровнях [5]. Первый уровень — *субъект-объектное взаимодействие* — заключается в передаче информации от транслятора к воспринимающему, то есть в учебном процессе активность проявляет только педагог, у учащегося нет такой необходимости, он — пассивный слушатель. Однако в этом подходе есть и положительные стороны: универсальность, наглядность, простота.

Второй уровень взаимодействия — *субъект-субъектное*. На этом уровне в процесс взаимодействия включаются обе стороны: учитель и ученики или учащиеся между собой. Субъект-субъектное взаимодействие отличается высокой степенью контактов его участников, совместной реализацией поставленных задач, включённостью каждого участника взаимодействия в общую деятельность, его ответственностью за результаты коллективной работы. Таким образом, все получают возможность принять посильное участие

в совместной деятельности, проявить активность.

Третий уровень взаимодействия — *субъективно-субъективный*, или *интерсубъективный*, — отличается глубиной проникновения в человеческое познание, то есть понимание внутренних чувств и состояний собеседника, восприятие другого как самого себя, умение осуществлять совместную деятельность на высоком уровне сотрудничества. Предполагается «наличие индивидуального пространства общих смыслов» [5, с. 32]. Важным условием осуществления взаимодействия выступает эмоциональный контакт, что отражается в проявлении эмпатии (сочувствия, сопереживания) и синтонности (высокой степени реактивности на окружающую среду). Таким образом, взаимодействие (интеракция) обеспечивается при условии активности всех участников деятельности в ходе выполнения поставленных задач применительно к реалиям окружающего мира и в атмосфере взаимопонимания и сопереживания.

Интерактивность как способность вступать в социальное взаимодействие рассматривается нами на философском (онтический, экзистенциальный подходы), общенаучном (деятельностный подход) и конкретно-научном (компетентностный подход) уровнях.

Онтический подход в философии М. Хайдеггера выражается в признании того, что условия окружающей жизни являются источником развития личности. Такой «средовой» подход ставит перед педагогом задачу: создать определённую развивающую среду, которая будет способствовать формированию необходимых навыков, в данном случае — навыков взаимодействия. Экзистенциальный подход определяет теорию и практику педагогического взаимодействия. Исследователи экзистенциализма (Н. Бердяев, М. Бубер, А. Камю, Ж. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) видят назначение человека в реализации требования «стать самим собой», в процессе жизни «определить своё бытие» и через него «осуществить себя», то есть человек выступает как субъект собственной стратегии жизни. Ведущий признак экзистенциального педагогического процесса — взаимодействие [1]. Педагогическое взаимодействие является средством развития,

в основе которого лежит самопознание и самореализация.

На общенаучном уровне методологической основой интерактивности выступает деятельностный подход, который ориентирует субъекта на активность при познании окружающего мира и осуществляется с учётом следующих положений: о ведущей роли обучения в развитии (Л. С. Выготский); о возможности компенсации нарушений развития путём включения ребёнка в специально организуемую и направляемую педагогом деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. М. Назарова); о структуре процесса деятельности и поэтапности формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); о роли мотивации деятельности в овладении её действительным смыслом (В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская).

На конкретно-научном уровне методологическую основу взаимодействия представляет компетентностный подход [3], который отражает направленность обучения на формирование у учащихся с особенностями психофизического развития способов деятельности; на включение в значимые для них предметно-практические действия; на формирование личности, способной и готовой разрешать жизненные ситуации (А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, В. И. Радионова).

Определение понятия «интерактивное обучение учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью» обусловило обращение к содержанию понятия «обучение», которое на современном этапе рассматривается как процесс создания гармоничной естественной среды, обеспечивающей самореализацию личностного потенциала ребёнка [6, с. 27]. Для понимания сущности процесса обучения обратимся к его содержанию: внешнему и внутреннему. Внешнее по отношению к ученику содержание обучения включает образовательную среду, учебные программы, учебно-методические комплексы. Внутреннее содержание образования ученика — это «атрибут самой образующейся личности» [6, с. 61], формирующийся на основе личностного опыта в результате овладения способами деятельности.

На основании анализа теоретических подходов к интерактивному обучению оп-

ределено понятие «интерактивное обучение учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью» — это процесс создания среды, детерминирующей активность учителя, учащихся и их родителей, коррекционно-развивающей, социализирующей и здоровьесберегающей; преобразования субъект-объектного взаимодействия в субъект-субъектное и инверсусубъективное (надиндивидуальное); обеспечения невербальной, символической и вербальной коммуникации; развития активности учащихся посредством включения в деятельностное разрешение жизненных ситуаций с использованием приемлемых и инверсионных алгоритмических предписаний.

Отличительными особенностями структурно-содержательной модели интерактивного обучения являются: практическая направленность обучения; учёт многообразия психофизических особенностей и жизненного контекста детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью; соответствие структуры и содержания обучения возможности решения коррекционных, образовательных и воспитательных задач на уроке.

Теоретико-методологический компонент модели включает ведущую идею, основные подходы и концептуальные принципы интерактивного обучения. *Ведущая идея* интерактивного обучения — организация взаимодействия учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью для формирования у них мотивации, структуры деятельности, межличностных отношений в целях подготовки к самостоятельной жизни. *Инверсионный* (от лат. *inversio* — переворачивание) *подход* интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью определяется нами как процесс и результат изменения, перестановки (вплоть до противоположности) мотивов, установок, желаний, поведенческих актов и др. Он реализуется прежде всего в подаче справочного материала, содержащего противоположные мнения. Об одном и том же явлении высказываются противоположные точки зрения: даётся положительная и отрицательная оценка. Например, учащемуся казалось, что класс красиво оформлен, но, выслушав пожелания, как можно изменить оформление, он начинает думать по-другому,

стремясь создать такое оформление, которое бы передавало желания, жизненные интересы его и его близких. *Прогностический подход* тесно связан с инверсионным и проявляется в изменении содержания интерактивных ситуаций на основе прогнозирования развития процессов взаимодействия и оценки. Педагог проектирует, как будут наращиваться знания, способы деятельности учеников от класса к классу. *Ситуационный подход* заключается в организации интерактивных ситуаций непосредственно на реальном жизненном материале. Для работы в классе выбираются условия и обстоятельства, с которыми учащиеся сталкиваются каждый день и в которых им придётся участвовать в повседневной жизни. Актуальны материалы, связанные с решением вопросов, возникающих в семье, в профессиональной деятельности, при ведении домашнего хозяйства и пр. *Системно-интегральный подход* обеспечивает сбор и получение полной, достоверной и объективной информации об изучаемом явлении, выбор в процессе взаимодействия наиболее рациональных способов деятельности с учётом внешних и внутренних факторов. Предусматриваются перестановка отдельных действий, преодоление противоречий.

В результате проведённого исследования нами выделены следующие *концептуальные принципы* интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью:

- трансформации мотивов, установок, желаний. Отражает изменение личностных характеристик учащегося в аспекте их объективизации, ориентации на жизненный контекст ученика, его жизненную перспективу;
- прогнозирования процессов взаимодействия и оценки. Представляет собой предварительную подготовку педагога и учащихся к предстоящему взаимодействию, изучение и учёт внутриличностных особенностей и межличностных взаимоотношений участников, которые включаются во взаимодействие;
- воспроизведения реальных жизненных ситуаций. Заключается в отборе содержания учебных ситуаций, приближённости их к реальному жизненному контексту;

- учёта внешних и внутренних факторов при выборе рациональных способов решения. Учащиеся вместе с педагогом выбирают решения в зависимости от различных условий в предлагаемых ситуациях. Может быть предусмотрено несколько вариантов решения, но их правильность зависит от жизненных условий и внутренних характеристик личности;
- учёта возрастных особенностей учащихся. Внешнее содержание интерактивного обучения определяется в соответствии с особенностями психологического и физиологического развития учащихся конкретной возрастной категории. Подбираются учебные материалы, адекватные предметно-пространственному окружению и учебно-методическому обеспечению;
- целостности рассмотрения явлений. Направлен на анализ предлагаемых ситуаций с точки зрения целостного рассмотрения изучаемого явления с учётом всех его сторон и особенностей, конкретных условий сложившихся ситуаций и предположение разных способов их решения в изменённых условиях;
- определения стратегии коррекции. Заключается в направлении содержания интерактивных ситуаций не только на решение конкретных жизненных ситуаций, но и на определение и совершенствование коррекционной работы в целом. Способ и эффективность решения учащимися интерактивных ситуаций, результативность их включения во взаимодействие дают педагогу богатый материал для определения и корректировки стратегии работы с каждым конкретным школьником.
- развитие и коррекция коммуникативных навыков и умений, помощь в установлении эмоциональных контактов учащихся с окружающими людьми;
- развитие и совершенствование деятельности операций (постановка целей, планирование, осуществление, корректировка и оценка результатов деятельности);
- формирование у учащихся необходимых навыков и умений нахождения решений в возникающих жизненных ситуациях и проблемах;
- формирование рефлексивных навыков и умений;
- осуществление релаксации, снятия нервной нагрузки, переключения внимания, смены форм деятельности;
- приучение учащихся работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Содержательный компонент интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью включает виды интерактивных ситуаций, формы и способы взаимодействия учащихся и педагога на уроке. Нами определены *виды интерактивных ситуаций* в зависимости от их содержания: направленные на объективное самовосприятие, на безопасную адаптацию; помогающие в разрешении внутриличностных и межличностных конфликтов; формирующие умения выражать положительные эмоции, проявлять чувство юмора, мобилизовать собственные усилия.

Формы и способы взаимодействия, входящие в содержательный компонент модели интерактивного обучения, соответствуют формам и способам, принятым в традиционной теории обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. В модели интерактивного обучения представлены фронтальные, групповые и индивидуальные *формы взаимодействия* участников образовательного процесса. Вербальные и невербальные *способы взаимодействия* позволяют организовывать уроки интерактивного обучения с учётом индивидуально-типологических особенностей учеников.

Способы учебных взаимодействий можно рассматривать с разных точек зрения. Прежде всего взаимодействие

Целевой компонент структурно-содержательной модели включает цель и задачи интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. *Цель* — формирование и коррекция (развитие) социально-личностной сферы, межличностных отношений, учебной деятельности.

Интерактивное обучение позволяет решать коррекционные, образовательные и воспитательные *задачи*:

учителя и ученика связано с формой организации учебной деятельности: индивидуальной, фронтальной и групповой. В первых двух случаях построение аналогичное (учитель — учащиеся), отличие лишь в масштабе реализации. Групповая форма организации учебной деятельности имеет более сложную структуру. Здесь в процессе учебных взаимодействий устанавливаются продуктивные связи не только между педагогом и учащимися, но и внутри ученического коллектива. Таким образом, с точки зрения интерактивности именно групповая форма оказывается более эффективной и насыщенной, хотя это по-разному может сказаться на результативности учебного процесса. Работа в группе как форма интерактивного обучения есть способ организации совместных усилий учащихся по решению поставленной на уроке учебно-познавательной задачи. Групповая форма интерактивного обучения позволяет одновременно решать три основных задачи: *коммуникативно-развивающую*, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы; *социально-ориентационную*, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе; *конкретно-познавательную*, которая связана с непосредственной учебной ситуацией [2].

Процессуальный компонент структурно-содержательной модели интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью представлен этапами работы. На этапе *установки* ученики получают эмоциональный заряд и установку на предстоящее взаимодействие. Результатом данного этапа является возникновение *потребности, мотивов* предстоящей интеракции. Установка и мотив подготавливают учащихся к восприятию правил, что в дальнейшем позволит определить *готовность* учеников к началу работы по разрешению интерактивно-рефлексивных ситуаций.

Результативно-оценочный компонент структурно-содержательной модели представлен *методикой оценивания результатов интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью*, которая включает изу-

чение личностно-социальной сферы, деятельности учеников, межличностных отношений в коллективе сверстников.

Важным условием использования интерактивно-рефлексивных ситуаций является степень эффективности применения этих форм, оправданность их выбора в ходе подготовки урока. Организация процесса обучения на основе взаимодействия школьников носит избирательный и краткосрочный характер. Это означает, что интерактивные ситуации используются на определённом этапе урока с определённой целью и в определённых временных рамках.

Приёмы организации интерактивного обучения предполагают обеспечение внешнего по отношению к ученику интерактивного обучения и внутреннего содержания обучения самого ученика с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. Организация внутреннего содержания заключается в мотивационной подготовке учащихся к взаимодействию, в формировании интерактивных умений, позитивных межличностных отношений в коллективе с помощью следующих приёмов: установка, создание потребности в общении, социальных контактах, обсуждение (анализ) жизненных ситуаций, выполнение педагогом задания вместе с детьми или первым, изменение задания, безадресное упоминание об ошибках. Внешнее по отношению к ученику с лёгкой интеллектуальной недостаточностью содержание интерактивного обучения представляет собой предметно-пространственную среду, специальное учебно-методическое обеспечение и реализуется с помощью таких приёмов, как похвала, одобрение, акцентирование внимания на достижениях, авансирование успеха, поощрение, помощь, поддержка, сочувствие, проявление радости за успехи других, доверие, завышенная оценка достижений, сознательное игнорирование допущенных ошибок.

Целесообразность применения интерактивного обучения определяется задачами всего урока в целом и его этапов в отдельности. Целеполагание и постановка учебных задач создают условия и возможности для использования форм интерактивного обучения, основанных на общении и взаимодействии учащихся на занятиях.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Философскими основаниями интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью являются онтический и экзистенциальный подходы. На общенаучном и конкретно-методическом уровнях деятельностный и компетентностный подходы наиболее точно отражают теорию и практику интерактивного обучения.
2. Интерактивное обучение учащихся с лёгкой интеллектуальной недо-

статочностью основывается на создании условий для перевода учащихся на интересубъективный уровень взаимодействия и обучение на компетентностной основе.

3. Эффективности интерактивного обучения данной категории детей будет способствовать структурно-содержательная модель, разработанная на основе теории и практического опыта, направленная на достижение экономического, социального и личного эффекта и отражающая образовательные новшества.

Список цитированных источников

1. Буйко, Т. Н. Философия образования : старая традиция или новая дисциплина? / Т. Н. Буйко. — Минск : Нац. ин-т образования, 2000. — 210 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2001. — 95 с.
3. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. — 2009. — № 6. — С. 12—18.
4. Лещинская, Т. Л. Механизмы социального включения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальное образование / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2015. — С. 127—137.
5. Минеева, А. А. Системно-структурный анализ феномена социального взаимодействия / А. А. Минеева // Философия и социальные науки. — 2008. — № 1. — С. 28—32.
6. Хуторской, А. В. Дидактика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2017. — 720 с.

Материал поступил в редакцию 29.03.2018.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Социологические исследования, осуществляемые Институтом социологии НАН Беларуси в режиме мониторинга, убеждают в том, что именно родители обучаемых в большей степени заинтересованы в получении через социальные сети сведений о состоянии и мерах по повышению качества образования, о содержании и стоимости образовательных услуг, намечаемых реформированиях обучения студентов по тем или иным специальностям, о востребованности таких специальностей на рынке труда. Причём из общего контингента опрашиваемых социологами родителей учащихся и студентов регулярно обращаются за получением информации в сфере образования более 30 % от общего контингента респондентов, а почти две трети из них (58,2 %) поступают так эпизодически.

В условиях информационного общества актуальной становится задача не только формирования у обучаемых знаний об окружающей действительности, развития информационного потенциала личности учащегося, но и рефлексивного развития личности, включающего в себя овладение ею идеалами, ценностями и нормами культуры. Применительно к высшей школе это предполагает и усиление студентоцентрированной направленности учебно-воспитательного процесса, и активизацию самостоятельной работы студентов. В связи с указанным существенно возрастает значимость разработки и применения в педагогической деятельности новых информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих интеграцию интеллектуальных, исследовательских, сетевых, проектных и воспитательных задач в единый и целостный учебно-воспитательный процесс.

Бабосов Е. М. Возрастающая значимость использования сетевых структур в системе образования.

Коррекционно-развивающая работа по формированию основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью

Н. И. Акопян,

старший преподаватель
Гродненского государственного
университета имени Янки Купалы,
магистр педагогических наук

В статье представлены специфика организации и результаты коррекционно-развивающей работы с учащимися младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью посредством использования созданной автором модели методики формирования основ эмоциональной безопасности и её научно-методического обеспечения.

Ключевые слова: основы эмоциональной безопасности, коррекционно-развивающая работа, научно-методическое обеспечение, интеллектуальная недостаточность.

The specifics of the organization and the results of correctional and developing work with pupils of primary school age with mild intellectual insufficiency are revealed in the article through the use of the developed model of the method of forming foundations of emotional security and its scientific and methodological support.

Keywords: foundations of emotional security, correctional and developing work, scientific and methodological support, intellectual insufficiency.

Системой специального образования сегодня уделяется особое внимание реализации в практическом плане парадигмы гуманизации и компетентностного подхода в обучении и воспитании учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. *Гуманистическая парадигма* возводит в приоритет общекультурные компоненты в содержании образовательного процесса, которые в свою очередь ориентированы на совершенствование личности учащихся. *Компетентный подход* предполагает, что учащиеся будут способны, получив знания, применять их в жизненно значимых ситуациях, оперировать ими в различных сложившихся условиях, что обеспечит их успешную социализацию [3; 6]. Эмоциональная безопасность представляет собой важный компонент социализации личности учащегося с интеллектуальной недостаточностью [1]. Однако на современном этапе развития специального образования данная проблема недостаточно изучена и является весьма актуальной.

Констатирующий этап экспериментального исследования, который был проведён в целях выявления особенностей развития эмоциональной сферы, определения уровней сформированности основ эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста первого отделения вспомогательной школы и анализа опыта педагогической работы по развитию эмоциональной сферы у детей рассматриваемой категории, позволил установить трудности формирования основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Нами разработана методика формирования основ эмоциональной безопасности для работы с детьми данной категории, обучающимися в

У классах первого отделения вспомогательной школы, а также для осуществления формирующего этапа экспериментального исследования.

Основанием для разработки указанной методики послужили выявленные противоречия процесса формирования основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью между:

- способностью к адекватному эмоциональному реагированию, правильному поведению и к соответствующим происходящим действиям в знакомой жизненной ситуации — и неадекватностью эмоциональных реакций и недостаточностью реакций социально одобряемого поведения в незнакомых жизненных ситуациях;
- способностью к определению полюса эмоционального состояния — и недифференцированным характером эмоциональных проявлений;
- способностью к правильным эмоциональным проявлениям в процессе чтения доступных для понимания текстов, где присутствуют эпизоды с ярко окрашенными эмоциональными компонентами, — и трудностью определения причин, способствующих возникновению различных эмоциональных состояний;
- заинтересованностью в прослушиваемом рассказе, сочувствием его героям, отрицательным или положительным отношением к ним, что выражается мимикой, жестами, а иногда и словесной реакцией учащихся; безошибочностью определения простых эмоциональных состояний, часто переживаемых в жизни (радость, обида, гнев), — и недостаточной чёткостью и правильностью соотношения движений персонажей, изображённых на картинке, с их внутренним состоянием, с выражаемыми ими эмоциями и т. д.

Цель методики — формирование основ эмоциональной безопасности у учащихся V классов первого отделения вспомогательной школы с использованием электронных средств обучения.

Основные задачи:

- формировать умения замечать и правильно определять эмоции у себя и окружающих (людей и животных);

- формировать умения устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их иницирующими;
- формировать умения проявлять правильные эмоциональные реакции в жизненно значимых ситуациях;
- формировать навыки социально одобряемого поведения в жизненно значимых ситуациях.

Моделирование методики формирования основ эмоциональной безопасности способствует наглядному представлению хода организации соответствующей коррекционно-развивающей работы.

В психолого-педагогической литературе модель определяется как система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала [5]. В нашем исследовании она позиционируется как гипотетическое предположение специфики организации процесса формирования основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Методологическую основу модели разрабатываемой методики составляют следующие научные подходы:

- *антропоцентрический*, который ставит учащегося в центр коррекционно-развивающего процесса;
- *системный*, обосновывающий изучение учащегося как единого существа и предполагающий учёт и использование в процессе диагностики и коррекции закономерных связей, присущих всем системам человеческого организма;
- *лично ориентированный*, направляющий организацию коррекционно-развивающей работы на личность учащегося как на цель, результат и критерий эффективности;
- *деятельностный*, позволяющий определить оптимальные условия развития личности учащегося в процессе ведущего и интересующего его вида деятельности;
- *компетентностный*, который нацеливает организацию коррекционно-развивающей работы на формирование у учащихся основных жизненных компетенций.

Модель методики формирования основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с лёг-

кой интеллектуальной недостаточностью включает пять основных этапов (пропедевтико-ориентировочный, мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный, творческий и контрольно-оценочный), каждый из которых отличается специфической подобранными методами и приёмами работы [2; 4]:

I. Пропедевтико-ориентировочный этап, предполагающий организацию диагностического обследования каждого учащегося на предмет выявления у него особенностей развития эмоциональной сферы, положительного личностного, психического, социокультурного и социального потенциала для дальнейшей работы, создание позитивной установки на деятельность по формированию основ эмоциональной безопасности. Данный этап представлен диагностическими заданиями, используемыми на констатирующем этапе экспериментального исследования. На основе диагностического исследования эмоциональной сферы учащихся рассматриваемой категории определяются ведущие направления коррекционно-развивающей работы по формированию основ эмоциональной безопасности.

II. Мотивационно-ценностный, предусматривающий создание положительной мотивации к коррекции у всех участников коррекционного процесса с целью достижения оптимальных результатов, восстановление ценностных приоритетов, привитие учащимся любви к себе и окружающим людям.

III. Содержательно-процессуальный, выдвигающий своей главной целью проведение коррекционно-развивающей работы посредством реализации основных задач методики формирования основ эмоциональной безопасности.

IV. Творческий, в процессе которого осуществляется включение учащихся рассматриваемой категории в творческие виды деятельности, способствующие возникновению положительных эмоций, получению удовольствия, творческому развитию, обогащению эмоциональной сферы.

V. Контрольно-оценочный этап, предполагающий уровневое оценивание достижений учащихся в рамках формирования основ эмоциональной безопасности путём проведения качественного анализа умений и навыков каждого ребёнка, анализа отзывов и замечаний родителей или других законных представителей детей, а

также включающий оценивание качества коррекционно-развивающей работы педагога посредством анализа достижений учащихся и их общего эмоционального состояния в процессе проведения коррекционных занятий.

Качество коррекционно-развивающей работы по формированию основ эмоциональной безопасности определяется преимущественно путём анализа указанных достижений каждого учащегося. Для этого используются следующие критерии и показатели:

Первый критерий — умение замечать и правильно определять эмоции у себя и окружающих (людей и животных). Его показатели:

- (учащийся) самостоятельно замечает и правильно определяет эмоции у себя и окружающих (людей и животных);
- замечает и правильно определяет эмоции у себя и окружающих (людей и животных) с помощью педагога;
- не замечает и не может правильно определить эмоции у себя и окружающих (людей и животных).

Второй критерий — умение устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их инициирующими. Его показатели:

- (учащийся) самостоятельно устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их инициирующими;
- с помощью педагога устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их инициирующими;
- не устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их инициирующими.

Третий критерий — умение проявлять адекватные эмоциональные реакции в жизненно значимых ситуациях. Его показатели:

- (учащийся) проявляет адекватные эмоциональные реакции в жизненно значимых ситуациях;
- проявляет адекватные эмоциональные реакции частично и не сразу;
- проявляет неадекватные эмоции или не проявляет никаких эмоций вообще.

Четвёртый критерий — навыки социального одобряемого поведения в жизненно значимых ситуациях. Его показатели:

- (учащийся) проявляет навыки социально одобряемого поведения в жизненно значимых ситуациях;
- проявляет навыки социально одобряемого поведения частично и не сразу;
- не проявляет навыков социально одобряемого поведения в жизненно значимых ситуациях.

В основу рассматриваемой методики были положены следующие *методы и приёмы*:

1. Сюжетно-ролевое инсценирование (разыгрывание учащимися по ролям какой-либо учебной ситуации, имеющей конкретную сюжетную линию);
2. Игра-драматизация (разыгрывание учащимися по ролям предложенной сказки или рассказа);
3. Игровой тренинг (раскрытие учащихся как личностей посредством игры — представления вымышленных ситуаций, представления себя в роли кого-либо);
4. Интерактивный метод (взаимодействие и диалог учащихся на коррекционном занятии с целью решения поставленной проблемной задачи);
5. Метод сказкотерапии (анализ сказки, зарисовки сюжета сказки, проигрывание сюжета сказки, работа с театром теней);
6. Метод упражнения (работа с электронным средством обучения, с учебным наглядным пособием «Моя эмоциональная безопасность»).

Конечный результат использования модели методики формирования основ эмоциональной безопасности определяет её качество. Разработанная методика может быть признана эффективной в случае удовлетворения потребностей как источника существования, развития и проявления активности учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью и определённой степенью сформированности у них жизненной компетенции.

Для реализации представленной модели методики нами было разработано соответствующее научно-методическое обеспечение, которое направлено на формирование социально одобряемых поведенческих реакций, базирующихся на знаниях, умениях и способах деятельности, позволяющих учащимся правильно определять эмоциональные состояния — свои собственные и других (людей и живот-

ных), выявлять причины возникновения разнообразных эмоций, что способствует эмоциональному комфорту, защищённости, благополучию и последующей успешной социальной адаптации в обществе.

Научно-методическое обеспечение включает раздел программы коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» для I—V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью; электронное средство обучения в виде электронного учебно-методического комплекса; учебное наглядное пособие «Моя эмоциональная безопасность» с развёрнутым тематическим планированием на учебный год коррекционных занятий по формированию основ эмоциональной безопасности для работы с учащимися с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, обучающимися в V классах первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).

Апробация и внедрение разработанной и научно обоснованной модели рассматриваемой методики (включая её научно-методическое обеспечение) осуществлены в ходе формирующего этапа экспериментального исследования, который предполагал проведение коррекционно-развивающей работы в рамках коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы», предусмотренных учебным планом первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью.

В данном этапе принимали участие автор и учителя начальных классов, работающие с учащимися рассматриваемой категории. Были сформированы контрольная и экспериментальная группы учащихся V классов с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Вспомогательная школа г. Бреста», ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 5 г. Гомеля», ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно» и ГУО «Вспомогательная школа г. Могилёва». Формирующий этап эксперимента реализовывался в 2016/2017 учебном году в течение семи месяцев (II—IV четверть). Коррекционные занятия проводились один раз в неделю согласно

учебному плану. Длительность каждого из них составила 45 минут.

В процессе организации данного этапа исследования учитывались выявленные особенности эмоциональной сферы и уровни сформированности основ эмоциональной безопасности у учащихся рассматриваемой категории. Коррекционно-развивающая работа осуществлялась исходя из позитивных резервных возможностей детей.

Формирующий этап эксперимента включал ряд подэтапов: *первый* предполагал актуализацию умений определения и выражения основных базовых эмоций человека (радость, грусть (печаль), злость (гнев), удивление, страх); *второй* — предусматривал формирование умений понимать причины возникновения эмоций у себя и окружающих (людей и животных); *третий* — реализовывал формирование навыков социально одобряемого поведения в жизненно значимых ситуациях, умений оценивать поступки — свои и окружающих, контролировать своё поведение и проявляемые эмоциональные реакции; *четвёртый* — предполагал оценку уровня сформированности основ эмоциональной безопасности у учащихся после проведения коррекционно-развивающей работы.

По окончании формирующего этапа был реализован контрольный этап эксперимента посредством использования методик констатации. Полученные данные обработаны и сопоставлены с результа-

тами констатирующего этапа исследования с целью определения эффективности коррекционно-развивающей работы, организованной в соответствии с предложенной моделью методики формирования основ эмоциональной безопасности и её научно-методического обеспечения.

Количественный анализ результатов контрольного этапа исследования показал, что высокий уровень сформированности основ эмоциональной безопасности составил 0 % в обеих группах; средний уровень продемонстрировали 87,5 % учащихся экспериментальной группы и 43,8 % — контрольной; низкий уровень — 12,5 % и 56,3 % исследуемых соответственно.

Результаты количественного анализа полученных данных представлены на рисунке.

Качественный анализ результатов контрольного этапа свидетельствует о позитивных изменениях, появившихся у учащихся экспериментальной группы после организации коррекционно-развивающей работы. Уровень сформированности основ эмоциональной безопасности у детей в данной группе оказался значительно выше, чем в контрольной. Это подтверждают результаты выполнения испытуемыми соответствующих серий заданий.

Учащиеся экспериментальной группы проявляли больший интерес к занятиям. Их эмоции стали богаче и разнообразнее, что показали соответствующие реак-

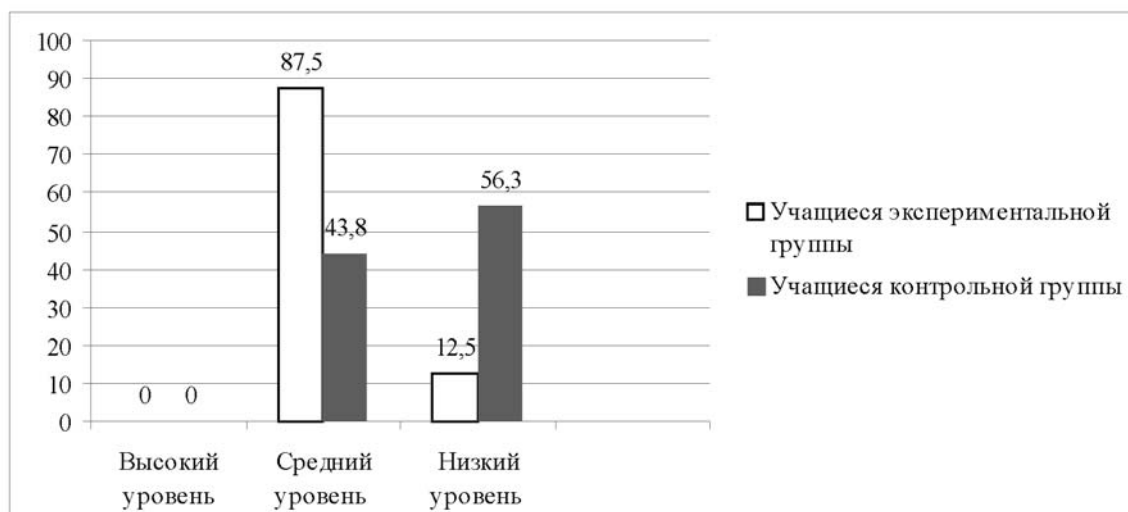


Рисунок — Уровни сформированности основ эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с лёгкой интеллектуальной недостаточностью в экспериментальной и контрольной группах (в процентах)

ции в процессе выполнения заданий и межличностного взаимодействия детей.

Участники данной группы испытывали значительно меньше затруднений в определении эмоций персонажей, изображённых на предлагаемых картинках, и в выделении их основных признаков. (При выполнении этого задания самыми сложными для восприятия учащимися обеих групп оказались такие эмоции, как удивление и страх, а более простыми — радость, грусть и гнев.) Экспериментальная группа лучше справилась и с серией заданий по установлению причин возникновения эмоций, продемонстрированных на картинках. Большинство участников контрольной группы испытывали затруднения при оценке поступков и поведения персонажей, представленных на картинках-ситуациях третьей серии заданий. В свою очередь испытуемые экспериментальной группы показали хороший результат по аналогичным заданиям, что говорит о более высоком уровне сформированности у них основ эмоциональной безопасности, а значит, и об эффективности организованной коррекционно-развивающей работы.

Учащиеся контрольной группы чаще использовали помощь педагога (в основном разъясняющего плана), чем учащиеся экспериментальной группы (здесь она носила преимущественно стимулирующий характер).

Ответы-рассуждения испытуемых экспериментальной группы носили более развёрнутый характер, в них прослеживалась логическая структура высказывания.

Например: «Девочка смеётся, ей весело, она радуется, потому что тепло и светит солнышко» (Нина С.), «мальчик дразнит девочку, ей грустно, она плачет, так делать нельзя, я бы так не делал» (Олег К.), «мальчик плачет, ему грустно, он хочет пойти гулять, но ему нельзя на улицу, болит горло, надо его лечить» (Лиза Б.). Большинство же ответов учащихся контрольной группы отличались отсутствием развёрнутости и логической последовательности: «Мальчик машет палкой, он плохой, котик хороший» (Илья Х.), «мальчик и девочка разбили вазу, это весело» (Марк Г.), «мальчик увидел крота, ему страшно, он злой» (Милана Г.).

При оценивании влияния гендерных особенностей испытуемых на выполнение заданий была отмечена более высокая степень эмоциональности девочек. Их рассуждения при анализе картинок характеризовались развёрнутостью, образностью, красочностью; ответы же мальчиков отличались сдержанностью и краткостью.

Полученные в ходе формирующего и контрольного этапов исследования результаты свидетельствуют об эффективности коррекционно-развивающей работы, организованной на основе созданной модели методики и её научно-методического обеспечения, что говорит о возможности использования данных материалов в профессиональной деятельности учителей-дефектологов и учителей начальных классов, осуществляющих процесс обучения и воспитания детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников

1. Березина, Т. Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды / Т. Н. Березина // Психология и Психотехника. — 2013. — № 9. — С. 897—902.
2. Ковалец, И. В. Азбука эмоций : практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере : метод. пособие для педагогов общ. и спец. образования / И. В. Ковалец. — М. : Владос, 2003. — 136 с.
3. Ковалец, И. В. Компетентностный подход как основа социальной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития / И. В. Ковалец // Формирование личности ребёнка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира [Электронный ресурс] : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 17 января — 17 марта 2011 г. — Научное электронное издание локального распространения. — Минск, 2011. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. Ковалец, И. В. Учусть понимать эмоции / И. В. Ковалец // Мир моего детства : пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного и младшего школьного возраста / И. К. Боровская [и др.]. — Минск : Харвест, 2006. — С. 65—96.
5. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. — Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2003. — 800 с.
6. Хвойницкая, В. Ч. Особенности эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. — 2003. — № 4. — С. 84—98.

Материал поступил в редакцию 07.02.2018.

Компетентностный подход в системе образования лиц с особенностями психофизического развития на современном этапе

А. Н. Коноплёва,

ведущий научный сотрудник лаборатории
специального образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

Т. Л. Лещинская,

ведущий научный сотрудник лаборатории
специального образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

Т. Н. Юрок,

ведущий научный сотрудник лаборатории
специального образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются ключевые компетенции в современном толерантном образовании лиц с особенностями психофизического развития, способы и приёмы их формирования, а также примеры деятельности, в процессе которой формируются данные компетенции.

Ключевые слова: транспредметные (ключевые) компетенции, социальная, коммуникативная, личностная, функциональная компетенции, способы и приёмы деятельности, современное толерантное образование.

The article examines the key competencies in modern tolerant education of individuals with peculiarities of psychophysical development, ways and methods of their formation, as well as examples of activities, in the process of which such competencies are formed.

Keywords: trans-subject (key) competencies, social, communicative, personal, functional competencies, activity ways and methods, modern tolerant education.

Смысловой контекст современного толерантного образования отражают задачи реализации транспредметных (ключевых) компетенций, к которым относятся:

- социальная;
- коммуникативная;
- личностная;
- функциональная.

Они соответствуют социогенным потребностям учащихся, национальным традициям, задачам подготовки жизнеспособной личности, обеспечения её безопасности. Актуальными становятся следующие методы: интерактивные, полисенсорные, сенсомоторные, проблемные, игра, деятельность (как метод). Осуществляется переход от знаниево-рецептурного к деятельностно-творческому образованию. Введение и реализация новых подходов требуют исследования состояния проблемы компетентностного подхода и понятийно-терминологического анализа.

Материалом для нашего исследования послужило изучение опыта отечественного и зарубежного обучения лиц с особенностями психофизического развития на компетентностной основе (теории и практики образования), а также опыта работы во вспомогательной школе № 10 г. Минска, в домах-интернатах для детей-инвалидов (Червенском, Ивенецком).

Компетентностный подход в специальном образовании признаётся актуальным, отвечающим запросам жизни и ориентациям современного образования. Компетенции рассматриваются как совокупность умений и готовность: а) осу-

ществлять деятельность в жизненно важных ситуациях; б) поддерживать социальное взаимодействие, выражающееся в разнонаправленных и разноуровневых социальных контактах, обеспечивающих социальное включение; в) соответствовать статусу жизнеспособной и жизнедеятельной личности [2].

В. Ф. Русецкий выделяет следующие принципы компетентного подхода: ориентации цели образования на личностное развитие и успешную социализацию; ориентации содержания образования на освоение способов практической деятельности; формирования самостоятельности не только в учебной, но и в практической деятельности [4, с. 7—8].

Социализационность образования рассматривается как: социальная адаптация и социализация обучающихся, усвоение ими обобщённого социального (жизненного) опыта, владение социализационными навыками и умениями, включённость в социальное взаимодействие, владение социальным поведением, соответствующим нормам и правилам, принятым в обществе.

Качество социализационности образовательного процесса может быть установлено с помощью следующих критериев и показателей: социальная направленность содержания и обучения; включённость обучающихся в социальное взаимодействие в ходе игровой и предметно-практической деятельности; эффективность коррекции и развития эмоционального интеллекта; эффективность коррекции и развития социального интеллекта.

▪ **Социальная компетенция** является первичной, так как содействует «очеловечению» ученика, накоплению жизненного опыта. Она способствует расширению социальных связей в процессе социального взаимодействия и социальной значимой эмоциональной деятельности, улучшает социальную адаптацию, то есть приспособление к условиям окружающей среды, другим людям и собственному «Я». В Большом толковом психологическом словаре даётся следующее определение: «...в очень реальном смысле **социализация** — это жизненный опыт» [1, с. 283].

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ включает такие компетенции, как:

1. Социально-личностная.

Умения, способы деятельности:

1а. Приветствие сверстника, взрослого на родном языке и языках других стран.

1б. Способ деятельности «Извинение»:

а) в каких случаях просят прощения (приносят извинение);

б) какие слова говорят;

в) показ, как извиняются и как принимают извинение;

г) поведение, когда не считают возможным простить.

2. Ценностно-смысловая.

Способ деятельности «Выражение радости при встрече дорогого человека»:

а) установление близости;

б) рукопожатие, объятия;

в) поцелуи, когда уместны;

г) слова выражения радости.

3. Социально-этикетная.

Способы поведения в поезде:

а) мужчина поднимается первым, подаёт руку женщине;

б) когда заходят в купе, здороваются;

в) женщина может попросить попутчиков выйти, чтобы переодеться;

г) просят разрешения у соседей, чтобы включить музыку (кондиционер);

д) при выходе на станции назначения с соседями прощаются.

4. Социально-бытовая.

Способ деятельности «Подготовка к празднику в семье»:

а) уборка помещения;

б) подготовка праздничного («сладкого») стола;

в) изготовление или покупка подарка (что уместно дарить);

г) создание радостной атмосферы за праздничным столом (загадки, розыгрыши, весёлые истории);

д) правила получения подарков и выражения благодарности;

е) помощь в уборке посуды после праздника.

5. Социально-трудовая.

Умение трудиться вместе:

а) организация совместной деятельности;

б) чередование в исполнении трудовых операций;

в) обучение друга трудовым операциям, при необходимости оказание помощи;

г) анализ и оценка результатов трудовой деятельности.

6. Социально-экономическая.

Способ деятельности «Оптовая закупка продуктов»:

- а) определение возможных денежных затрат;
- б) составление списка предметов первой необходимости;
- в) определение места закупок: рынок, магазин;
- г) отбор необходимых закупок;
- д) подсчёт требуемых денег для оплаты и соотнесение с их наличием;
- е) заказ доставки на дом или самостоятельная доставка.

7. Социально-правовая.

Способы поведения при опоздании на работу:

- а) объяснение причин опоздания: причины уважительные и неуважительные;
- б) меры наказания в зависимости от провинности (порицание, выговор, штраф, увольнение);
- в) урегулирование правовых отношений;
- г) какие действия администрации могут быть обжалованы, каким образом.

8. Социально-культурная.

Умение вежливо улаживать конфликты.

Примерные выражения для использования: «Возможно, ты (я) не прав», «У меня другое мнение», «Интересно, что по этому поводу думают другие», «Давай вместе обсудим».

Способ деятельности «Посещение театра»:

- а) поведение в гардеробе;
- б) показ, как проходить между рядами, когда зрители заняли места;
- в) выражение восторга от игры артистов;
- г) поведение во время антракта.

9. Социально-психологическая.

Способ деятельности «Как понравиться окружающим». Умение взаимодействовать:

- а) приятное выражение лица, улыбка;
- б) умение говорить комплименты;
- в) умение сопереживать, приходить на помощь.

10. Социально-гендерная (полоролевая).

Способы поведения по отношению к другу (подруге). Умение взаимодействовать:

- а) умение интересоваться делами, жизнью друга;
- б) умение быть честным, правдивым;
- в) умение поддерживать, помогать, выручать;

г) не предавать друга, делить радость и горе пополам;

д) умение трудиться и отдыхать вместе.

Приёмы формирования социальной компетенции и примеры их использования.

1. «Импринтинг» (запечатление в момент эмоционального напряжения).

Примеры:

1а. Учитель-дефектолог под столом «кукует», дети считают. Их активность возрастает.

1б. Дети в затемнённом помещении слушают сказку о Красной Шапочке. В момент её встречи в лесу с серым Волком персонажи подсвечиваются, что усиливает эмоциональное восприятие и запоминание происходящего.

1в. Изучение пор года сопровождается участием принцесс: Весны, Лета, Осени, Зимы. Их одежда, головные уборы передают характерные признаки этих пор года. Песня, танец дополняют впечатление.

2. «Инверсионная алгоритмизация» (использование обманных алгоритмов, инструкций наоборот).

Пример. Сравняются числители и знаменатели дробей: $\frac{2}{3}$ и $\frac{4}{6}$. Устанавливается, что во второй дроби числитель и знаменатель больше. Задаётся вопрос: «Величина какой дроби больше?» Первое задание провоцирует ответ: «Вторая дробь больше». Сравняются величины этих дробей. Сравнение с использованием предметов одинаковой величины позволяет убедиться в неправильности ответа.

3. «Оценочная рефлексия» (обнаружение ошибок, оценка выполненных работ).

Пример. Учащиеся проверяют выполнение домашнего задания и выставляют отметки друг другу. Могут проверять чтение наизусть стихотворения и сообщать учителю отметку. Может быть организована коллективная оценка выполняемых упражнений. Проверяющий может исправлять неадекватные решения и действия.

4. «Переустройство и конструирование».

Примеры:

4а. Буквы спрятались среди деревьев. Их нужно разыскать и поместить на панели классной доски.

4б. Меняется расстановка мебели в комнате. Все вместе приходят к выводу, почему неуместно ставить кровать у окна, письменный стол у задней стены комнаты.

Делаются предварительные замеры, станет ли кровать, шкаф в определённом месте. Составляется план расстановки мебели.

5. «Действия с воображаемыми предметами».

Примеры:

5а. Сколько понадобится стеклопакетов, чтобы застеклить окна на даче?

5б. Какое слово зашифровано? .
(Буквы в клеточках, третья клеточка пустая. Слово: **ка-пуста**.)

5в. Нет весов. Как можно отмерить сахар, чтобы сварить малиновое варенье? Собрали двухлитровое ведёрко. (Стаканом, чашкой.)

5г. Как можно использовать ненужную большую кастрюлю? (Как цветочный горшок. Как ведро на даче. Как приспособление на даче для сидения.)

6. «Авансирование успешности» (использование облегчённого задания, гарантирующего успех).

Примеры:

6а. Сильному мальчику: «Покажи, как pomoжешь перенести мальчика, который не ходит, через водную преграду».

6б. Прочитай контрольные вопросы по теме. Выбери для ответа два понравившиеся вопроса.

6в. Ученику — хорошему чтецу: «Прочитай своё любимое стихотворение».

7. «Показ совершаемого действия».

Пример. Изобрази: «Шествуя важно, в спокойствии чинном лошадку ведёт под уздцы мужичок».

После показа нет необходимости объяснять, что «узды — это надеваемые на голову лошади ремни с удилами и поводьями», как это «в спокойствии чинном» и др.

Показ «Но, мёртвая, — крикнул малютка басом!» сделает понятным, что такое бас (самый низкий мужской голос).

8. «Оречевление выполняемых действий».

Пример. Действия называются при их выполнении: «знакомятся», «угощает», «помогает», «извиняется», «объясняет».

9. «Кратко да метко».

Инструкция выражается одним словом.

Пример. «Руки» (помыть руки перед обедом). «Салфетки» (разложить на тарелки или поставить салфетки). «Благодарим». «Прощаемся» и др.

10. «Символьная интерпретация»

(сопровождение речи пантомимой, мимикой, жестами, пиктограммами).

Приём помогает пониманию и заучиванию текста. Техника исполнения может быть позаимствована в театре пантомимы и жеста. Пиктограммы (символы Блисса) хорошо передают пространственные отношения.

▪ **Коммуникативная компетенция** — это общение по включению в социальное взаимодействие и деятельность (бытовую, учебную, профессионально-трудоу и пр.) на вербальной и невербальной основе, которое «обеспечивает личностно-экзистенциальную субъективную связь между людьми» (Я. С. Яскевич). Коммуникация шире, чем общение. Она может осуществляться речевыми и неречевыми средствами. Среди последних выделяют: кинесику (телодвижения, жесты, мимика, пантомимика), проксемику (место и время общения), пара- и экстралингвистику (тональность, тембр голоса, громкость речи), визуальное общение (глазами), такесику (прикосновение) [3].

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ включает следующие компетенции:

1. Эмоционального общения.

Умения, способы деятельности:

1а. Высказывание комплиментов:

- а) в процессе деятельности;
- б) относительно внешнего вида;
- в) относительно личностных качеств.

1б. Общение в весёлой компании:

- а) рассказывание шуток;
- б) воспроизведение анекдотов;
- в) недопустимость вульгарных анекдотов, фривольного поведения;
- г) умение выслушивать весёлые истории и комментировать их.

2. Общения с незнакомыми лицами.

Способ поведения «Знакомство»:

- а) спросить разрешения;
- б) назвать своё имя;
- в) услышать ответ;
- г) рассказать о себе и расспросить собеседника о его интересах.

Примечание: во время разговора смотреть на собеседника и говорить приятные слова.

3. Общения с лицами, имеющими нарушения слуха.

Умения взаимодействовать:

- а) чёткость артикуляции (произношения), в отдельных случаях утрированная артикуляция;
- б) пользование дактилогией (ручной азбукой) вблизи лица, на уровне рта;

- в) использование жестов, передающих действия, движения, величину, форму предмета.

4. Общения в ситуациях с проявлением проблемного поведения.

Способ поведения «Общение при плохом настроении собеседника»:

- а) деликатное (ненавязчивое) выяснение причин плохого настроения;
- б) переключение внимания на оказание помощи другому человеку;
- в) предложение своей помощи;
- г) совместное обсуждение возникшей проблемы.

5. Общения с врачом.

Умения взаимодействовать:

- а) краткое изложение жалобы, указание на то, что беспокоит;
- б) получение информации о состоянии здоровья и лечении;
- в) уточнение медицинских предписаний;
- г) составление плана-расписания выполнения медицинских назначений.

6. Общения по телефону.

Умения взаимодействовать:

- а) приветствие;
- б) представление себя (звонит...);
- в) приглашение к телефону нужного лица;
- г) чёткое изложение содержания разговора;
- д) выражение благодарности за разговор, прощание.

7. Общения с детьми и взрослыми с инвалидностью.

Умения взаимодействовать, способы поведения:

- а) общение на уровне лица человека с инвалидностью: разговаривающий наклоняется, усаживается на маленький стульчик, приседает, становится на колени;
- б) исключается при обращении к человеку с инвалидностью диагнозная лексика (афазик, слепой, дислалик, инвалид и др.);
- в) подчёркивается общность с обычными людьми и равноправие;
- г) общение выстраивается на материале, представляющем интерес для человека с инвалидностью интерес.

8. Общения в письменном виде.

Умения взаимодействовать дистанционно: написание писем, телеграмм, SMS-сообщений, записок в больницу больному, соблюдая краткость, выделение существенного, использование смайликов.

9. Общения с лицами с аутистическими нарушениями.

Умения знаково-символьного взаимодействия:

- а) невербальные формы общения;
- б) символьное общение.

10. Коррекционно-развивающего общения (учителя-дефектолога с родителями).

Способы поведения:

- а) совместное выявление позитива (положительного) в развитии ребёнка; установка: нет детей без положительных возможностей, определённых достижений;
- б) тёплое эмоциональное отношение к ребёнку, установка родителей на успех;
- в) определение первоочередных мер по оказанию помощи ребёнку;
- г) при каждой встрече определение достижений (приращений), при их отсутствии — изменение тактики коррекционной работы.

Приёмы формирования коммуникативной компетенции и примеры их использования.

1. «Общение на невербальной основе: взглядом, жестами, мимикой, телодвижениями».

Примеры:

1а. Обращение взглядом за помощью, указание на то, что болит.

1б. Выражение жестами, мимикой чувства любви, радости.

1в. Включение всеми имеющимися невербальными средствами во взаимопомощь, взаимодействие.

2. «Проигрывание ролевого поведения».

Пример. Проигрывание ролей персонажей, которые хотят попасть в «Теремок». Требуется привести доводы своей полезности в «Теремке», какие имеет преимущества перед другими, каковы достоинства.

3. «Коммуникативная атака» (использование общения с целью стимулирования, убеждения, организации деятельности ребёнка).

Пример. Убеждение в необходимости углублённой или дополнительной трудовой подготовки в кружке вышивки или вязания, кружке кулинарии. Выступают руководитель и участники кружков.

4. «Оживление предмета».

Пример. Изображается предмет (электрочайник, пылесос, матрешка). Разреша-

ется задавать дополнительные вопросы. Выигрывает тот, кто быстрее «оживит» предмет.

5. «Использование закрытой картины (картинки)».

Пример. Картина закрыта (картинка перевернута лицевой стороной вниз). Ученики задают вопросы. Они должны помочь разгадать сюжет. (Сколько на картине живых, одушевленных предметов? Что они делают? Во что одеты? Что изображено на переднем, заднем плане картины? и т. д.) По ответам на вопросы рассказывается содержание картины. Затем картина предъясняется. Ученики говорят, что они представляли по-иному. Уточняется, какие вопросы надо было задать.

6. «Волшебные очки» (тот, кто их примеряет, видит только положительное).

Пример. Ученик подходит к шкафу. Ведёт о нём рассказ, замечая только положительное: «Этот шкаф вместительный, двухстворчатый, можно поместить объёмные предметы: зимнюю куртку, пальто. Он с зеркалом, можно себя рассмотреть».

Пример. Ученик подходит к соученикам, рассказывает о них: «Это мальчик с красивым именем Север. Он добрый, умный, хороший товарищ. Это девочка Лена. Она вежливая, аккуратная. У неё красивые, длинные волосы».

7. «Помогая, рассказываем» (умение вежливо предложить помощь и рассказать о происходящем вокруг).

Пример. Ученик обращается к старушке, у которой тяжёлая сумка: «Можно, я Вам помогу? Я вижу, что Вам тяжело. Если разрешите, я могу перевести Вас через улицу». Получив согласие, он переводит бабушку через улицу, соизмеряя свои шаги и темп ходьбы с её шагами и темпом. Комментарий предназначается для незрячего человека или со слабым зрением. Используются простые предложения, выделяется важное, существенное.

8. «Волшебная шкатулка».

Пример. В шкатулке находится неизвестный предмет. Ученик задаёт вопросы, пытаясь угадать, что находится в шкатулке: «Какого цвета предмет? Какой формы, величины? Он съедобный или нет? Имеет ли запах? Он приятный или нет?» и др.

9. «Определение по внешнему виду».

Пример. Ученик рассказывает о внешнем виде человека. Указывает, какими инструментами пользуется, что у него в ру-

ках. Предполагается, что соученики смогут определить его род занятия и профессию.

Пример. Один ученик рассказывает о внешнем виде птицы, другой её угадывает. Можно дать описание внешнего вида фрукта, овоща.

10. «Противопоставление».

Пример. Скромная, работающая Золушка противопоставляется ленивым, спесивым (высокомерным) сводным сестрицам.

Возможно противопоставление понятий, слов-антонимов: «день — ночь», «кричит — молчит» и др.

▪ **Личностная компетенция** обеспечивает овладение способами деятельности в собственных интересах и в соответствии со своими возможностями, то есть нацелена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ включает:

1. Самокомпетенцию.

Изучение ценностных смыслов жизни (по адаптированной методике «Ценностные ориентации» М. Рокича) включает определение терминальных ценностей (ценностей-целей) и инструментальных ценностей (ценностей-средств). Примерные терминальные ценности: друзья, свобода, здоровье, любовь, материальная обеспеченность и др. Примерные инструментальные ценности: смелость, аккуратность, образованность, честность, твёрдая воля, воспитанность и др.

2. Компетенцию распределения обязанностей в семье.

Распределение и исполнение в семье обязанностей отца, матери, детей: их равномерность, особенности мужского и женского воспитания.

3. Саногенную компетенцию (компетенция здоровьесбережения).

Умения и способы деятельности:

- а) показ упражнений утренней гимнастики;
- б) умение измерить и оценить рост, вес, кровяное давление;
- в) показ соблюдения санитарно-гигиенических правил.

4. Компетенцию ведения домашнего хозяйства.

Умения планировать деятельность:

- а) составлять меню в различные поры года;

- б) составлять меню экономного питания;
- в) правильно планировать расходование денежных средств исходя из денежного бюджета семьи.

5. Компетенцию вступления в брак.

Умения анализа и планирования:

- а) планирование женитьбы с учётом разрешённого возраста для вступления в брак и возможностей материального обеспечения любимого человека;
- б) умение квалифицировать брак: он заключается по любви или по расчёту;
- в) умение сделать предложение о вступлении в брак и попросить руки избранницы у родителей;
- г) планирование приглашения гостей, расходов на проведение свадьбы.

6. Компетенцию подготовки к профессионально-трудовой деятельности.

Умения взаимодействовать в совместной деятельности:

- а) ознакомление с приемлемыми видами трудовой деятельности при имеющихся нарушениях психофизического развития;
- б) планирование совместно со взрослыми подготовки к профессионально-трудовой (трудовой) деятельности;
- в) волонтерская деятельность в профессионально-трудовой сфере.

7. Компетенцию преодоления страха и избавления от неприятностей.

Умения практико-объяснительного характера:

- а) разыгрывание смешных и вместе с тем «страшных» ситуаций;
- б) демонстрация приёмов избавления от страха и неприятностей: изображение на рисунке страха, «выбрасывание» символического изображения страшного и др.;
- в) умение обсудить неприятную ситуацию с другом либо со взрослым, чьё мнение авторитетно.

8. Компетенцию оказания себе и другим коррекционно-терапевтической помощи.

Умения использовать имеющиеся навыки, представления, знания на практике:

- а) умение применять лекарственные растения при простуде, при нервных перегрузках, в целях заживления ран и др.;

- б) умение пользоваться музыкой для улучшения настроения, снятия стресса;
- в) умение пользоваться ароматерапией, эфирными маслами и др.;
- г) демонстрация релаксационных упражнений.

9. Компетенцию организации и участия в игровой деятельности.

Умения и способы игровой деятельности:

- а) умение организовать и осуществлять игру с предметами-заместителями;
- б) умение участвовать в сюжетно-ролевой игре;
- в) умение вносить изменения в условия игровой деятельности;
- г) навыки разрешения спорных ситуаций в процессе игры.

10. Компетенцию проживания счастливой жизнью.

Умения регулировать своё поведение (состояние):

- а) умение улыбаться, смеяться, развеять себя и других;
- б) умение оказать помощь другому человеку и сделать его счастливым;
- в) умение подготовить счастливое мероприятие, сделать счастливым день.

Приёмы формирования личностной компетенции и примеры их использования.

1. «Акцентирование положительного».

При оценке действий, выполненной работы, личностных качеств ученика обязательным является поиск и указание на положительное и имеющиеся достижения. Отправная точка зрения: каждый ребёнок достоин положительной оценки.

2. «Маркировка успеха».

Примеры:

2а. Убираются фрукты. Отмечаются самые трудолюбивые учащиеся.

2б. Застылаются кровати. Маркируются самые аккуратные постели.

2в. Решаются математические примеры. Отмечаются самые внимательные и старательные ученики (безотносительно их успехов).

3. «Покажи и помоги» (показ правильного выполнения действия и оказание помощи в его выполнении).

Пример. Покажи, как застёгивать замочек молнию. Помоги частично: выравнивай при застёжке концы или подними вверх бегунок.

4. «Выполнение инструкций».*Примеры:*

4а. Инструкция «Попроси и поблагодари» (у техперсонала — веник, в медпункте — бинт, в столовой — соль в солонку и т. д.).

4б. Инструкция «Пойди, попроси, принеси» (в соседнем классе — логопедический альбом, картину и т. д.).

5. «Выполнение действия в ограниченном пространстве».*Примеры:*

5а. Укладывание спать вдвоём на односпальной кровати.

5б. Усаживание вдвоём на одном сиденье (стуле).

5в. Обед. Стол заменяет табуретка.

6. «Оказание помощи интонацией».

Пример. Попроси **ласково**; скажи **громче**; **повтори**, что сказал; попроси **извинения**.

7. «Спор без ссоры».*Примеры:*

7а. Выражение несогласия вежливо: «Может быть, ты ошибаешься?», «Давай вместе обсудим. Я с тобой не согласен, но, может, я не прав?», «Давай посоветуемся со старшими, я сомневаюсь в правильности того, что ты предлагаешь».

7б. «Давай спорить без оскорблений. Прав во всём бывает только круглый дурак, потому что он этого не понимает. Я тебя считаю умным. Давай не будем горячиться, почитаем в книге (посомневаемся) и постараемся найти другое решение».

8. «Оказание первой помощи».*Примеры:*

Товарищ подвернул ногу, он небольшого роста, худощав.

8а. Можно усадить на плечи и понести одному. Можно вдвоём скрестить руки, посадить пострадавшего и понести вдвоём. Можно понести за плечами.

8б. Можно наложить на пострадавшую ногу шину (вложить в повязку дощечку, пластинку и забинтовать ногу в месте перелома, растяжения, на сгибах).

9. «Заполнение личного паспорта или социального паспорта личности».*Примеры:*

9а. Составляются краткие сведения о физическом развитии: рост, вес, кровяное давление, группа здоровья; прописываются личностные положительные качества (личностный потенциал человека).

9б. Даётся перечень сформированных умений по социальному включению.

10. «Проблематизация».

Ставится проблемный вопрос, который требует объяснения.

Примеры:

10а. Стоит мороз 20 градусов, а люди в проруби купаются, не превращаясь в лёд... (Температура воды не опускается ниже +4 градусов.)

10б. Нужно выступать на спортивных соревнованиях, а в этот день бабушка просит помочь вскопать на даче грядки... (Вскопать грядки после соревнований.)

▪ **Функциональная компетенция** определяется как система умений решать практические задачи в основных сферах жизнедеятельности.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ включает в себя:

1. Выполнение правил вежливости.*Умения и способы деятельности:*

- вежливые слова;
- как уступить место;
- как помочь другому человеку, поддерживать его.

2. Презентацию себя при устройстве на работу.*Умения представить себя:*

- положительные личностные качества;
- имеющиеся достижения;
- какие берёт на себя обязательства.

3. Выживание в лесу, когда заблудился.*Умения охранительного характера, способы деятельности:*

- чем можно питаться в лесу;
- как не замёрзнуть;
- как ориентироваться в солнечную и пасмурную погоду.

4. Прогулка с ребёнком дошкольного возраста.*Умения взаимодействовать с младшим по возрасту (ребёнком дошкольного возраста):*

- чем можно поить;
- как часто и чем кормить;
- чем можно занять (игры спортивные, дидактические, сюжетно-ролевые).

5. Покупка обуви.*Умения оценить обувь и купить её:*

- знание размера обуви;
- назначение обуви (для спортивных занятий, праздничная, повседневная);
- из какого материала обувь (кожаная, текстильная, из заменителя кожи);
- показ примерки и оценки обуви.

6. Показ поведения на вечере танцев, на дискотеке.

Умения действовать в соответствии с ситуацией:

- приглашение на танец знакомой и незнакомой партнёрши;
- инсценировка: благодарность за совместный танец, проводы партнёрши на прежнее место;
- показ парных и одиночных танцев.

7. Планирование расходов на проживание в течение месяца.

Умения экономическо-бытового характера:

- квартплата и коммунальные услуги;
- оплата телефона;
- питание;
- транспортные расходы;
- одежда, обувь;
- расходы на культурные нужды.

8. Заготовки на зиму.

Умения хозяйственно-бытового характера:

- заготовки из овощей (соленье, маринование огурцов, квашение капусты);
- заготовки из фруктов (соки, компоты, варенье);
- приготовление из ягод варенья, в том числе сырого.

9. Способы поведения.

Умения поведения в социуме:

- реагирование на брань, грубость, навязчивые контакты;
- знакомство и контакты с незнакомыми людьми;
- отношение к употреблению алкоголя, курению, нарушению правил общежития (инсценировка и оценка).

10. Следование моде.

Умения использовать услуги визажиста, модельера:

- сделать модную стрижку;
- приобрести модную одежду;
- сделать модный макияж.

Приёмы формирования функциональной компетенции и примеры их использования.

1. «Навигатор».

Примеры:

1а. Ученику указывают направления, он вычерчивает путь. Начертить: 6 см вверх, 3 см вправо, 3 см вниз, 2 см влево.

1б. Разместить на листе бумаги: сверху звёздочку, внизу справа флажок, сверху слева цветок и т. д.

2. «Путешественник».

Пример. Ученик представляет свою страну, на родном языке говорит слова

приветствия и усваивает их на языке той страны, где находится.

Организуется обмен словами благодарности, угощение блюдами национальной кухни (картошка, «драники» — белорусская кухня; плов, баранина — узбекская кухня).

Вместе исполняются песни двух стран.

3. «Заполнение паспортных данных».

Примеры:

3а. Звуковой паспорт слова содержит перечень звуков, даётся их классификация.

3б. Столичный паспорт содержит сведения о достопримечательностях столицы.

3в. Паспорт предложения отражает данные о том, какое это предложение по интонации, по цели высказывания, какие содержит члены предложения.

4. «Я сегодня официант».

Пример. Показ, как накрывают стол, расставляют посуду, как обслуживают.

Оценивается правильность и красота исполнения.

5. «Мой портрет».

Пример. Описание себя: я на работе, я через 10 лет, я и мои друзья, мой день рождения.

6. «Коллективное взаимодействие».

Пример. Презентация «Мы — белорусы».

Два человека готовят белорусские блюда. Разучиваются белорусские народные танцы «Лявоніха», «Крыжачок» (коллективные), демонстрируется белорусская национальная одежда («вышиванка», «андарак»), коллективно исполняется белорусская народная песня «Касіў Ясь канюшыну».

7. «Зеркало».

Как в зеркале воспроизводится определённая жизненная ситуация.

Примеры:

7а. Девушка делает макияж.

7б. Мать провожает первоклассника в школу.

7в. Встречаются девушка и юноша (их свидание).

Наблюдение не сопровождается комментарием.

8. «Планирование расходов».

Пример. Расходы: на день рождения; на праздник 8 Марта; на поход в кино (театр).

9. «Составление меню».

Примеры:

9а. Составление меню постных праздничных блюд.

9б. Составление меню рождественского стола.

9в. Составление меню стола «Придут друзья на чай».

10. «Экспрессивная тропа».

Пример. Задания по телесно-аффективному взаимодействию для отдыха на природе: «театральные этюды», «узнай на ощупь, кто это».

В заключение сформулируем основные положения, характеризующие механизмы современного толерантного образования на компетентностной основе.

1. Для всех обучающихся обеспечивается положительная эмоциогенная среда. Она характеризуется открытостью, дети включаются во взаимодействие в микро- и макроситуации. Они не лишаются детства, не перегружены домашними заданиями. Учение приносит радость познания занимательного и неизвестного.

Учащиеся располагают временем для импровизации, театральных постановок, участия в экскурсиях, походах. Толерантность в обучении обеспечивает условия для развития лиц с особенностями психофизического развития, включает их в совместную деятельность, готовит к самостоятельной жизни.

2. Современное толерантное образование базируется на моделировании транспредметных, социальных, жизненных компетенций, способствующих овладению со-

циализационными навыками и умениями, формированию и развитию коммуникативных, личностных и функциональных компетенций, обеспечивающих функциональную состоятельность личности.

3. Механизмами (система действий, последовательность процессов) толерантного образования на компетентностной основе являются:

- а) формирование способов деятельности посредством отработки их составляющих действий и операций;
- б) признание особой образовательной культуры лиц с особенностями психофизического развития и необходимости её соблюдения применительно к различным нозологическим группам;
- в) признание первостепенно важным обеспечение функциональной подготовленности лиц с особенностями психофизического развития и обычных учащихся (с нормативным развитием).

Толерантное образование лиц с ОПФР предполагает изменение самой системы образования в направлении обеспечения гуманистической жизнедеятельности, создания условий для проявления творчества, самореализации, сбережения здоровья (физического, психического, нравственного).

Список цитированных источников

1. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / А. Ребер ; пер. с англ. — Т. 2 (П—Я). — М. : Вече : АСТ, 2003. — 560 с.
2. Лещинская, Т. Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Веснік адукацыі. — 2012. — № 5. — С. 38—45.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. : В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 352 с.
4. Русецкий, В. Ф. Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 1 (18). — С. 3—10.

Материал поступил в редакцию 15.05.2018.

Оценка эффективности программ дополнительного образования обучающихся с трудностями социальной адаптации

С. В. Пазухина,

заведующий кафедрой психологии и педагогики
Тулского государственного педагогического университета
имени Л. Н. Толстого,
доктор психологических наук, доцент,

З. Н. Калинина,

директор Департамента воспитательной работы
и социальной политики Тульского государственного
педагогического университета имени Л. Н. Толстого,
кандидат педагогических наук, доцент,

Е. В. Декина,

доцент кафедры психологии и педагогики
Тулского государственного педагогического университета
имени Л. Н. Толстого,
кандидат психологических наук, доцент,

В. Г. Игнатович,

заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент

Обсуждается проблема оценки эффективности программ дополнительного образования с позиций учёта особенностей детей с трудностями социальной адаптации, запросов их родителей. По итогам исследования описываются тенденции развития дополнительного образования, делаются выводы о необходимости усиления воспитательного потенциала реализуемых программ, их ориентации на учёт индивидуально-личностных особенностей детей, использования новых технологий, совершенствования механизмов обратной связи.

Ключевые слова: экспертная оценка, дополнительное образование, учащиеся с трудностями социальной адаптации.

The problem of evaluating the effectiveness of additional education programs is discussed in the article, taking into account characteristics of children with difficulties in social adaptation and requests of their parents. Based on the results of the study, trends in the development of additional education are described, conclusions are made about the need to strengthen the educational potential of the programs being implemented, their orientation to the consideration of individual and personal characteristics of children, the use of new technologies and the improvement of feedback mechanisms.

Keywords: expert evaluation, additional education, students with difficulties in social adaptation.

В настоящее время в системе дополнительного образования всё большую **актуальность** приобретают вопросы социализации, обучения и воспитания детей с трудностями социальной адаптации.

Социальную адаптацию целесообразно рассматривать с позиции приведения индивидуального и группового поведения личности в соответствие принятой в данном обществе, социальной группе системе норм и ценностей [5]. Среди наиболее часто встречающихся психологических трудностей социальной адаптации детей необходимо выделить следующие: недостаточный уровень развития познавательных процессов; несформированность социальных мотивов, навыков взаимодействия, социального и эмоционального интеллекта; ряд индивидуально-личностных особенностей: агрессивность, тревожность, конфликтность, гиперактивность, виктимность и пр. Результатом успешной социальной адаптации являются сформированное самосознание, ролевое поведение, самоконтроль, способность к адекватным взаимоотношениям с окружающими [4].

С точки зрения психологии именно в практике дополнительного образования могут осуществляться всестороннее развитие детей, преодолеть

ся многие негативные проявления возрастных кризисов и проблем социальной адаптации. Здесь обучающиеся получают возможность более содержательно и продуктивно решать возрастные задачи. В дополнительном образовании, как отмечает Е. И. Исаев, подросток и взрослый являются активными участниками многоплановой совместной образовательной деятельности, способствующей индивидуально-личностному, социальному, культурному экспериментированию подростка не на других, а на самом себе, решению задач личностного и профессионального самоопределения [2]. Именно в данной сфере возможно соединение ученического экспериментирования, социального проектирования, исследовательской работы, многообразных культурных практик, выстраивание особых отношений — отношений взаимопонимания, сотрудничества, сотворчества [6].

Мы полагаем, что система дополнительного образования должна быть ориентирована на реализацию целенаправленного процесса социализации, воспитания и обучения детей, испытывающих трудности социальной адаптации, посредством использования разных программ дополнительного образования. К последним относятся программы различной содержательной направленности, реализуемые в учреждениях дополнительного образования. Педагогам дополнительного образования важно знать и учитывать современные подходы к проектированию содержания программ дополнительного образования, требования к их составлению, в том числе с учётом возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей, актуальных направлений работы с обучающимися с трудностями социальной адаптации, нормативных документов, современных технологий. Но умеют ли они это делать? Ответ на этот вопрос мы постарались получить посредством проведения экспертной оценки.

С **целью** осуществления экспертной оценки психолого-педагогической эффективности программ дополнительного образования с позиций учёта особенностей детей различных категорий, в том числе испытывающих трудности социальной адаптации, и запросов их родителей нами была разработана специальная анкета. Проведено анкетирование 50 педагогов учреждений дополнительного образования

г. Тулы, которые выступили в качестве экспертов. Дополнительным методом исследования являлась беседа. Также был проведён опрос подростков с трудностями социальной адаптации, посещающих дома детского творчества (20 человек), и их родителей (20 человек).

Анализ анкет педагогов позволил выявить ряд проблем. Так, при ответе на вопрос о том, какие программы дополнительного образования детей реализуются на базе их центров, были перечислены названия различных программ, предназначенных для детей разных возрастов, начиная с дошкольников и младших школьников («Природа и фантазия», «Бумагопластика», «Юный полиглот», «Твой мир», «Танцевальная студия», «Фантазёры», «Занимательная математика» и др.) и заканчивая подростками и старшими школьниками («Есть мнение», «Лыжные гонки», «Баскетбол», «Футбол», «Самбо», «Французский как второй» и др.). Указывались также программы для разновозрастных групп («Воспитание родным краем», «Турист-краевед», «Спортивный туризм», «От истоков к успеху», «Тульский край» и др.). Педагоги отметили, что распространение получают семейные программы («Усадебный мир», «Навстречу друг другу», «Семейное кафе» и др.). При этом большинство опрошенных сами являлись авторами разных программ дополнительного образования (82 %). Программы охватывают различные направления: художественно-эстетическое, социально-педагогическое, естественнонаучное, спортивно-физическое, научно-техническое и др.

На вопрос, чьи потребности, интересы, запросы учитываются в первую очередь при составлении программ дополнительного образования, были получены следующие ответы: детей — 45 %; родителей — 54 %; органов образования — 23 %; сотрудников, реализующих программы дополнительного образования, — 9 %.

При всём многообразии предлагаемых программ был выявлен недостаточный учёт при их составлении социально-психологических характеристик разных категорий детей и подростков, в том числе отсутствие акцента на решении конкретных проблем социальной адаптации подрастающего поколения. Кроме этого, при формировании и реализации данных программ не осуществляется опора на детскую инициативу и самостоятельность, ко-

торые являются важными условиями развития субъектности и индивидуальности обучающихся с трудностями социальной адаптации.

На вопрос, как формируется контингент участников реализации программ дополнительного образования детей, были получены такие ответы: посредством рекламы в СМИ, взаимодействия со школами, по заявлениям родителей, по желанию обучающихся, в соответствии с рекомендациями педагогов, администрации, «из уст в уста», в соответствии с Уставом учреждения и др. По мнению ряда респондентов, в настоящее время важно налаживать взаимодействие с учреждениями общего среднего образования и социально-реабилитационными центрами, что позволит обеспечить преемственность в дополнительном образовании детей и привлечь в систему дополнительного образования большее количество участников, в том числе с проблемами социальной адаптации.

Среди категорий участников реализации программ дополнительного образования, испытывающих трудности в социальной адаптации, были названы следующие: дети из семей мигрантов — 45 %; дети из неблагополучных семей — 54 %; дети с ограниченными возможностями здоровья — 54 %. Также указывались дети из многодетных, неполных, замещающих семей, дети и подростки, попавшие в трудную жизненную ситуацию, виктимные, гиперактивные, агрессивные и другие.

На вопрос, какого рода трудности социальной адаптации испытывают дети, которым адресованы конкретные программы дополнительного образования, были получены следующие ответы: дефицит общения; боязнь публичных выступлений; неразвитость коммуникативных умений и навыков; несформированность социальных мотивов; заниженная самооценка; неуверенность в себе; неадекватные представления о своей личности; застенчивость; различные страхи; тревожность; агрессивность; неадаптивная социализация и др., что в целом согласуется с общепсихологическими данными, представленными в исследованиях других учёных [3; 5].

На вопрос, как учитываются особенности учащихся с трудностями социальной адаптации при составлении и реализации программ дополнительного образования, были получены такие ответы: посредством индивидуального подхода,

составления индивидуальных программ, выстраивания индивидуальных траекторий и т. д. Ответы на этот вопрос были недостаточно конкретными, шаблонными, в ряде случаев отсутствовали, что позволило сделать вывод о слабой проработанности педагогами данной проблемы.

На вопрос, какие воспитательные задачи решаются в ходе реализации программ дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации, были получены следующие ответы: формирование умения выстраивать межличностные отношения в группе; решение задач адаптации к современным условиям жизни; формирование адекватной самооценки; снятие эмоциональных зажимов; формирование социально значимой мотивации; развитие социально-бытовых навыков; развитие различных видов деятельности; эмоциональная поддержка ребёнка; выработка механизмов адаптивного поведения; формирование ценностей и культуры здорового образа жизни; профориентация и др. Среди реализуемых направлений воспитательной работы были названы: социально-культурное, личностно-адаптационное, физкультурно-оздоровительное, коррекционно-образовательное, культурно-досуговое.

На вопрос о том, имеет ли оцениваемая экспертами программа дополнительного образования детей чёткую соотнесённость с определённым учебным предметом или носит интегративный, общекультурный характер, были получены следующие ответы: соотнесена с учебным предметом — 54 % (в числе предметов назывались: обществоведение, история, литература, иностранный язык, физкультура и др.); имеет интегративный, общекультурный характер — 46 %. Между тем необходимо отметить, что дополнительное образование позволяет вовлекать обучающихся в предметную деятельность с использованием проектных технологий, игровых элементов, организовывать коллективное творчество, основанное на взаимоподдержке, духе соревновательности, эмоциональной насыщенности мероприятий. Презентация достижений школьников заканчивается аргументированной оценкой их работы, квалифицированной помощью в проектировании дальнейших направлений их развития. Формами психолого-педагогического сопровождения

детей являются следующие: собрание, заседание, семинар, консультация, беседа, методический час, дискуссионная, рефлексивная, экспертная площадки, дебаты, обсуждение по кругу, круглый стол, открытый микрофон и др. Эти формы способствуют актуализации проблем, поиску путей их решения, выдвижению идей, а также выстраиванию особых взаимоотношений ребёнка и педагога. Однако в ответах педагогов данные идеи раскрыты не были.

На вопрос «Какие подходы, технологии, формы, методы работы с детьми, имеющими трудности социальной адаптации, на Ваш взгляд, наиболее эффективны в дополнительном образовании?» были получены следующие ответы: индивидуальный подход — 54 %; дифференцированный подход — 34 %; информационно-коммуникационные технологии — 23 %; технология личностно ориентированного взаимодействия — 34 %; технология сотрудничества — 23 % и др. Данные подходы и технологии, по мнению респондентов, позволяют создавать условия и ситуации для проявления обучающимися способностей, творчества, расширения сферы взаимодействия в системах «педагог дополнительного образования — воспитанник», «учащийся — учащиеся» и реализовывать ключевые идеи педагогики сотрудничества.

Мы полагаем, что современные реалии требуют более активных и интересных взаимодействий между субъектами образования, которые возможны при проведении конкурсов, олимпиад, организации интерактивных площадок, форумов, выставок, конференций, акций, фестивалей, творческих встреч, сценических представлений, показательных выступлений, смотров, творческих отчётов, ярмарок, тематических стендов, соревнований, турниров и др., однако не все педагоги владеют современными технологиями, что указывает на необходимость проведения повышения их квалификации.

На вопрос о социальных партнёрах, с которыми осуществляется взаимодействие при реализации программ дополнительного образования детей, имеющих трудности социальной адаптации, были получены следующие ответы: с общественными организациями — 23 %; со СМИ — 34 %; с религиозными организациями — 23 %; с учреждениями культуры — 79 %; с различными центрами — 23 % и др.

На вопросы, производится ли корректировка программ дополнительного образования, как часто, с какой целью, были получены следующие ответы: «да, с учётом времени и требований»; «после прохождения и анализа реализации программы»; «да, в зависимости от контингента учащихся»; «осуществляется, если есть необходимость»; «в соответствии с современными подходами в теории и практике»; «один раз в два года».

На вопрос «Какие трудности испытывали Вы в разработке (реализации, экспертизе) программ дополнительного образования?» были получены ответы, которые педагоги распределили по степени значимости для них таким образом: научное обоснование программы; прогнозирование эффективности программы; диагностика; методическая составляющая программы; определение воспитательной компоненты программы. Следует отметить, что в ответах педагогов не были обозначены такие проблемы, существующие в современном дополнительном образовании, как планирование культурно-воспитательной деятельности с учётом особенностей разных категорий детей и реализация инновационной деятельности, в том числе на основе учёта результатов анкетирования и обратной связи, получаемой от родителей и детей.

На вопрос «С какими проблемами в реализации программ дополнительного образования для детей с трудностями социальной адаптации Вы сталкиваетесь?» были даны ответы: отсутствие научно-методического обеспечения — 34 %; отсутствие заинтересованности детей — 9 %; трудности, связанные с формированием групп, — 9 %; обучение учеников на дому — 9 %. Затруднились ответить на данный вопрос 45 % опрошенных.

На вопрос «Какие критерии используются в Вашем учреждении (центре, организации и т. д.) для оценки эффективности реализуемых программ дополнительного образования детей?» получены следующие варианты ответов: востребованность детьми; индивидуальная карта успешности. Большинство опрошенных (79 %) затруднились ответить на этот вопрос, что позволяет сделать вывод о неосведомлённости педагогов о критериях, по которым оценивают эффективность их программ.

На вопрос о диагностике как составляющей экспертизы педагога ответили, что отсутствуют «входная» диагностика, которая должна использоваться до реализации той или иной программы, а также контрольный «срез» после её реализации. Не всегда проводится анкета обратной связи, недостаточное распространение получили незаконченные предложения как средство диагностики, экраны настроения и т. д.

На вопрос «Где обсуждался опыт реализации Ваших программ дополнительного образования?» были получены следующие варианты ответов: на педагогических советах — 79 %; на заседаниях учебно-методических объединений — 23 %; на курсах повышения квалификации — 34 %; также были даны ответы: «в журнале “Дополнительное образование и воспитание”».

На вопрос «Проводилась ли общественная экспертиза реализуемых Вашим центром программ дополнительного образования детей?» 46 % респондентов ответили «да» (в ходе аттестации, лицензирования), 54 % — «нет».

На вопрос «Проходили ли Вы повышение квалификации по проблемам реализации программ дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации?» 46 % респондентов ответили «да», 54 % — «нет». Это позволяет сделать вывод о необходимости проведения соответствующих курсов повышения квалификации для педагогов.

Также педагогам был задан вопрос «Считаете ли Вы, что современные программы дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации нуждаются в корректировке?». Все респонденты дали на него утвердительные ответы со следующими уточнениями: в концептуальном плане — 9 %; на содержательном уровне — 23 %; на технологическом уровне — 23 %; на организационно-управленческом уровне — 23 %; на контрольно-оценочном уровне — 46 % [4].

В целом анализ ответов педагогов на вопросы анкеты позволил сделать вывод о том, что в ходе планирования культурно-воспитательной деятельности необходимо усилить аспекты, связанные с учётом специфики работы с различными категориями детей и подростков, в том числе имеющих проблемы социальной адаптации, их индивидуальных особенностей: степени активности, внимательно-

сти, организованности, самостоятельности и др., а также расширить направления взаимодействия между учреждениями дополнительного образования, семьёй и школой в решении задач формирования личности и индивидуальности ребёнка.

Одной из категорий детей с трудностями социальной адаптации являются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для более глубокого изучения проблем дополнительного образования данной категории участников на базе МБУДО «Дом детского творчества» г. Тулы было проведено анкетирование педагогов-организаторов, методистов, волонтеров, подростков с ОВЗ и их родителей.

Отвечая на вопрос «Ребёнок с особыми потребностями в развитии — это ...», педагоги перечислили характеристики, которые можно распределить по следующим категориям: физические, индивидуально-психологические, социальные, деятельностные. К индивидуально-психологическим характеристикам были отнесены такие, как: особенный, единственный, необыкновенный, уникальный, богатый внутренний мир, эмоциональный, неунывающий, сильный морально и духовно, ценит каждую минуту своей жизни, преодоление трудностей, борющийся, волевой, сильный, терпение, внимание, вера, солнечный и т. д.; к социальным — менее общителен, одинокий, общественное неприятие, неадаптированность, депривация, неустроенность, потребность ухода, поддержка, реабилитация, помощь и защита, центры социальной реабилитации, социальное учреждение и др. К физическим характеристикам отнесены: инвалид, инвалидная коляска, недостатки в физическом развитии, сердечно-сосудистые заболевания, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения слуха, речи, аутизм, «не такой, как все» и др.; к деятельностным характеристикам — развитие задатков, талантов и способностей, формирование трудовых навыков, навыков взаимопомощи в инклюзивном образовании и др. В описаниях детей с ограниченными возможностями здоровья больше всего было представлено индивидуально-психологических характеристик. Далее по степени встречаемости имели место социальные, физические и деятельностные характеристики.

Был задан вопрос: «Какие проблемы Вы могли бы выделить при работе с

детьми с особыми потребностями в развитии? Каковы пути их решения?». Перечислим некоторые ответы респондентов на него: отсутствие мотивации познавательной деятельности; трудности с освоением программы и общением со сверстниками; низкий темп выполнения заданий; необходимость постоянной помощи взрослого; низкая самооценка; нарушения координации движений и др. Педагоги указали, что решению вышеперечисленных проблем может способствовать «использование специального оборудования (тренажеров), привлечение высококвалифицированных специалистов, волонтеров, разработка новых программ и проектов по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, мониторинг проблем социальной адаптации современных детей с ограниченными возможностями здоровья, применение инновационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и др.». Респонденты перечислили в своих ответах следующие направления деятельности, которые, по их мнению, будут содействовать улучшению качества жизни ребёнка: развитие индивидуальных способностей; регулирование межличностных отношений в детском сообществе; организация общения со взрослыми и сверстниками. Педагоги отметили, что они стараются привлекать к работе своих объединений родителей путём проведения для них консультаций и семинаров, а также вовлечения их в мероприятия, праздники, организуемые на базе домов детского творчества.

Анализ анкетирования подростков с ограниченными возможностями здоровья, посещающих дома детского творчества, позволил выявить следующее: на занятиях обучающиеся хотят научиться «вести себя в разных ситуациях без помощи родителей, в незнакомой обстановке», «общаться с другими детьми», «стать более уверенным в себе», «развить творческие способности», «узнать себя, попробовать себя, в том числе в будущей профессии» и др. При этом не все опрошенные с большим желанием посещают объединения дома детского творчества. На вопрос «Чего не хватает тебе для полного удовлетворения твоих потребностей?» подростки ответили, что «хотели бы больше участвовать в различных праздниках, мероп-

риятиях», «представить свои работы на выставке, чтобы другие увидели и оценили», «сделать занятия более интересными», «необходим помощник, так как на занятиях не всё получается» и др. При этом в дальнейшем они хотели бы продолжить развитие своих творческих способностей, навыков общения и взаимодействия, развиваться в других направлениях, найти себя в профессии.

В следующем анкетировании приняли участие родители подростков с ограниченными возможностями здоровья, посещающих дома детского творчества, в количестве 20 человек, из них — 7 % мужчин и 93 % женщин.

Родители считают, что на воспитание их ребёнка влияют: отношения в семье — 74 %, общение со сверстниками — 52 %, учёба — 48 %, труд — 41 %, досуговая деятельность — 33 %, педагогическое воздействие — 33 %, средства массовой информации — 18 %, наследственность — 15 %. Таким образом, приоритет в воспитании ребёнка родители отдали отношениям в семье, а меньше всего, по их мнению, влияет на развитие ребёнка наследственность.

Родителям предлагалось оценить качества своего ребёнка по пятибалльной системе. Затруднились ответить на этот вопрос 41% опрошенных. Остальные ответили так: воспитанность ребёнка (на 5 баллов — 8 %, на 4 балла — 44 %, на 3 балла — 7 %); активность (на 5 баллов — 26 %, на 4 балла — 26 %, на 3 балла — 7 %); увлечённость (на 5 баллов — 18 %, на 4 балла — 30 %, на 3 балла — 11 %); самостоятельность (на 5 баллов — 11 %, на 4 балла — 11 %, на 3 балла — 37 %); товарищество (на 5 баллов — 3 %, на 4 балла — 14 %, на 2 балла — 42 %); трудолюбие (на 5 баллов — 11 %, на 3 балла — 26%, на 2 балла — 22%); работоспособность (на 5 баллов — 14 %, на 4 балла — 11 %, на 3 балла — 34 %); любознательность (на 5 баллов — 26 %, на 4 балла — 26 %, на 3 балла — 7 %); взаимодействие (на 5 баллов — 3 %, на 4 балла — 14 %, на 2 балла — 42 %) [1]. Таким образом, наименее развитыми качествами у подростков с ОВЗ, по мнению их родителей, являются товарищество и взаимодействие.

Анализ результатов анкетирования показал, что дети с особыми потребностями в развитии — сложная категория, требующая к себе повышенного психолого-

педагогического внимания, направленного на стимулирование индивидуально-личностных изменений, формирование мотивации на социальную адаптацию, становление эффективного взаимодействия между личностью, развивающейся в условиях недостаточности (физической, психической, интеллектуальной), и обществом в целом.

Выводы. Результаты нашего исследования позволили констатировать некоторые тенденции развития современной системы дополнительного образования детей, испытывающих трудности социальной адаптации. Выявленные преимущества и недостатки стали основой для определения направлений развития данной сферы.

1. Было выявлено, что современное дополнительное образование характеризуется следующими тенденциями развития: направленностью на реализацию принципов вариативности программ, добровольности обучения, развития индивидуальности; многообразием вовлечённых субъектов и др. Важной функцией педагога дополнительного образования сегодня становится умение поддерживать ребёнка в его деятельности, способствовать его успешному социальному продвижению.
2. В настоящее время осознана необходимость обращения к процессам самопознания, самовыражения и самореализации ребёнка с проблемами социальной адаптации, которая должна определять построение индивидуальных образовательных маршрутов, однако пока данный аспект дополнительного образования получает скорее теоретическое выражение, нежели практико-ориентированное.
3. Педагогами-экспертами отмечено, что сегодня недостаточно используется диагностический инструментарий, позволяющий провести многоаспектную экспертную оценку эффективности программ дополнительного образования, отдельных мероприятий, значимости участия ребёнка в программах дополнительного образования.
4. В ходе нашего исследования выявлено, что не все педагоги дополнительного образования имеют профессионально-педагогическую подготовку, при этом они должны выступать в специфических социальных ролях специалиста, лидера, мастера, художественного руководителя, консультанта, наставника.
5. Слабо используется потенциал проектной деятельности, которая способствует реализации инновационного содержания образования, развитию субъектности детей и подростков, практической отработке и применению полученных знаний и умений, «пробе себя» в будущей профессии и т. д. Мы полагаем, что при подготовке кадров для системы дополнительного образования важно обратить внимание на развитие способности педагогов проектировать различные виды деятельности детей и подростков с использованием инновационных и традиционных технологий, самостоятельно осваивать новые технологии работы; умения использовать современные методы психолого-педагогического обеспечения различных видов деятельности обучающихся, педагогические приёмы и техники, необходимые для работы с различными категориями обучающихся.
6. Мы полагаем, что особое внимание сегодня следует обратить на усиление воспитательного компонента программ дополнительного образования. К психолого-педагогическим критериям оценки эффективности программ дополнительного образования можно отнести следующие: гуманистическую направленность воспитателя, добровольность воспитания, поведенческую активность воспитанников, ориентацию на воспитание коллектива, на реализацию возрастных и индивидуальных задач развития, учёт ведущего вида деятельности, подключение эмоциональных механизмов, психологически грамотное использование педагогической оценки, личный пример педагога и т. д.
7. По итогам проведённой экспертной оценки можно сделать общий вывод о том, что в настоящее время слабо учитываются возрастные и индивидуальные особенности разных категорий детей, в том числе с пробле-

мами социальной адаптации. Главное внимание, на наш взгляд, необходимо уделять изучению досуговых интересов подрастающего поколения и индивидуальных особенностей детей, с тем чтобы программы до-

полнительного образования стали для них более привлекательными, доступными, направленными на решение задач их возрастного развития и конкретных проблем социальной адаптации.

Список цитированных источников

1. Декина, Е. В. Психолого-педагогические основы работы с различными категориями детей и молодёжи. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие / Е. В. Декина, Г. О. Самсонова, К. С. Шалагинова. — Тула : Изд-во «Аквариус», 2017. — 156 с.
2. Исаев, Е. И. Педагогическая психология / Е. И. Исаев. — М. : Юрайт, 2012. — 347 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 304 с.
4. Пазухина, С. В. Особенности и проблемы дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации на современном этапе развития российского общества [Электронный ресурс] / С. В. Пазухина // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». — 2016. — № 9 (сентябрь). — С. 20—29. — Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/16181.htm>. — Дата доступа : 01.09.2017.
5. Семикин, Г. И. Профилактика девиантного поведения молодёжи / Г. И. Семикин [и др.]. — М. ; Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. — 240 с.
6. Социальная успешность умственно одарённых детей: психолого-педагогические технологии сопровождения и развития: коллективная монография / под общ. ред. С. В. Пазухиной. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. — 286 с.

Материал поступил в редакцию 23.11.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В центре специального образования — ребёнок с особенностями психофизического развития как целостная саморазвивающаяся личность, способная действовать и достигать независимости, овладевать нравственным опытом и многообразием социальных ролей. Степень самореализации ребёнка как возможность более полно и естественно проявлять себя в общении, самообслуживании, культурной жизни является для педагога основным ориентиром успешности образовательной деятельности.

Инклюзивное образование предполагает создание условий для активного включения в образовательный процесс обучения детей с особенностями психофизического развития с учётом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого ребёнка. Перед педагогом специального образования сегодня стоят задачи по созданию условий для позитивной социализации и самореализации детей с особенностями психофизического развития посредством консолидации усилий всех участников образовательного процесса.

Левитто Е. А. Профессиональное самосознание как интегральная характеристика личности педагога системы специального образования.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

В редакцию журнала «Педагогическая наука и образование» представляется оригинал статьи на русском, либо на белорусском, либо на английском языках, набранный на компьютере через 1,5 интервала форматом А4 в редакторе Word (размер шрифта — 14-й кегль, гарнитура — Times New Roman). Объем статьи не должен превышать 16 страниц текста (включая таблицы, литературу и иллюстрации); краткие сообщения — не более 10 страниц; социологические опросы, рецензии, хроника, информация — не более 5 страниц текста.

Иллюстрации (таблицы, схемы, рисунки, диаграммы) выполняются в формате tif, jpg, .cdr (CorelDRAW) и должны иметь название и ссылки на них в тексте.

Ссылки на литературные источники даются в порядке цитирования (упоминания) в квадратных скобках. Список использованной литературы прилагается в конце статьи. Количество источников — не более 15.

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены на русском и английском языках. Объем аннотации — не более 500 знаков, ключевые слова (8—10) приводятся в именительном падеже.

При доработке статьи автор передает в редакцию окончательный текст и первоначальный вариант.

Корректурa статьи должна быть возвращена в редакцию не позднее чем через три дня после получения её автором. В корректуре допускается исправление только фактических ошибок.

К рукописи статьи прилагаются полные сведения об авторе:

ФИО,

место работы,

занимаемая должность,

учёная степень и звание,

номера контактных телефонов.