

ISSN 2310-273X

3⁽³²⁾
2020

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2020 3⁽³²⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



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
и Российский индекс
научного цитирования
(РИНЦ)

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
А.А.ГЛИНСКИЙ, кандидат педагогических наук
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
О.В.ЗЕЛЕНКО, доктор педагогических наук
Н.В.КОСТЮКОВИЧ, кандидат педагогических наук
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, доктор педагогических наук
Л.В.МАРИЩУК, доктор психологических наук
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.Л.ПАШКО, кандидат педагогических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических 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)

3(32)
2020

PEDAGOGICAL SCIENCE and EDUCATION

PUBLISHED SINCE OCTOBER 2012

The journal is included in the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publishing the results of dissertation research and the Russian Science Citation Index (RSCI)

A QUARTERLY SCIENTIFIC JOURNAL

Co-Founders

Scientific and Methodological Institution
«The National Institute of Education» of the Ministry of
Education of the Republic of Belarus

Public Association «Belarusian Pedagogical Society»

Editorial Board

G.V. PALCHIK, Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogics)
E.YA. ARSHANSKIY, Dr. Sci. (Pedagogics)
A.M. VOLOCHKO, Dr. Sci. (Pedagogics)
V.V. GINCHUK, Cand. Sci. (Pedagogics)
A.A. GLINSKIY, Cand. Sci. (Pedagogics)
N.G. ELENSKIY, Dr. Sci. (Pedagogics)
O.V. ZELENKO, Dr. Sci. (Pedagogics)
N.V. KOSTYUKOVICH, Cand. Sci. (Pedagogics)
A.S. LAPTYONOK, Dr. Sci. (Philosophy)
T.V. LISOVSKAYA, Dr. Sci. (Pedagogics)
L.V. MARISHCHUK, Dr. Sci. (Psychology)
G.A. NIKOLAENKO, Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogics)
A.N. PASTUSHENIA, Dr. Sci. (Psychology)
V.L. PASHKO, Cand. Sci. (Pedagogics)
V.F. RUSSETSKY, Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogics)
V.A. SALEEV, Dr. Sci. (Philosophy)
R.S. SIDORENKO, Cand. Sci. (Pedagogics)
O.I. TIRINOVA, Cand. Sci. (Pedagogics)
I.A. FURMANOV, Dr. Sci. (Psychology)
I.I. TSYRKUN, Dr. Sci. (Pedagogics)

Editorial Council

G.V. PALCHIK, Dr. Sci. (Pedagogics) — Chairman (Republic of Belarus)
E.R. BAGRAMYAN, Cand. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
V.A. BOLOTOV, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)
M.I. VISHNEVSKIY, Dr. Sci. (Philosophy) (Republic of Belarus)
YU.A. IVANOV, Cand. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
F.V. KADOL, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
V.A. KAPRANOVA, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
I.Kh. KARIMOVA, Dr. Sci. (Pedagogics) (Tajikistan)
N.I. KLOKAR, Dr. Sci. (Pedagogics) (Ukraine)
A.A. KOVALENIA, Dr. Sci. (History) (Republic of Belarus)
A.K. KUSAINOV, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Kazakhstan)
A.A. LUKASHANETS, Dr. Sci. (Philology), Academician (Republic of Belarus)
E.YU. MALEVANOV, Cand. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
N.N. MALOFEEV, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)
E.M. NIKITIN, Dr. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
M.V. RYZHAKOV, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)
I.I. SOKOLOVA, Dr. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
S.V. SUMATOKHIN, Dr. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
V.P. TARANTEY, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
I.A. FURMANOV, Dr. Sci. (Psychology) (Republic of Belarus)
L.V. SHKOLYAR, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)

3(32)
2020

ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ

Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук
(Апрель — июль 2020 года) 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Болбас В. С., Болбас Г. В.

История педагогики в системе педагогического знания 8

Русецкий В. Ф. Психологический аспект воспитания в содержании научно-методического обеспечения учебных предметов в учреждениях общего среднего образования 16

Марищук Л. В., Зайцева А. Л.

Гуманно-личностный подход в формировании потребности в чтении у младших школьников 22

Доронина С. Г. Толерантность в системе высшего образования: от определения понятия к практике 28

Ракицкая А. В. Психологические последствия проявления агрессии мужчинами и женщинами в условиях педагогической деятельности 36

Парфёнова Т. В. Разработка и апробация методики «Семантический дифференциал для оценки самосознания косвенных свидетелей террористического акта» .. 43

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Кравцов О. Ю. Цивилизационный подход и концепт евразийства как философско-методологические основания социального прогнозирования ... 54

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Гракова В. В. Потенциал учебного предмета «Музыка» в системе общего среднего образования Республики Беларусь 61

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

Аксенчик Н. В. Дидактический потенциал информационно-образовательной среды учреждения высшего образования с использованием элементов дистанционного обучения 68

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Нарушевич В. Н. Интеграция методической подготовки студентов по биологии и химии: потребности и перспективы 76

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лисовская Т. В. Единство условий, процесса и результата в оценке качества абилитационного образования 85

Хруль О. С. Критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития 90

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Холецкая Н. М. Диагностика социальной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования и родителей воспитанников 5—7 года жизни 95

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 16.09.2020.

Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 0671

Номер подготовили:

Обложка и дизайн-макет Л. Залужная
Компьютерная вёрстка Л. Залужная
Редакторы О. Панина, М. Шпилевская
Корректоры О. Панина, 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.

Открытое акционерное общество «Промпечать».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 2/21 от 29.11.2013.

Ул. Черняховского, 3, 220049, Минск.

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, 2020

INFORMATION. EVENTS. FACTS

Information on awarding the academic degrees
of Doctor and Candidate of Sciences (April — July 2020) 5

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

V. S. Bolbas, G. V. Bolbas

The history of Pedagogy in the system of pedagogical knowledge 8

V. F. Rusetsky

The psychological aspect of education in the content of scientific
and methodological support of academic subjects in institutions
of general secondary education 16

L. V. Marishchuk, A. L. Zaitseva

The humane and personal approach to the formation of the need
for reading among primary schoolchildren 22

S. G. Doronina

Tolerance in the higher education system: from the definition to practice .. 28

A. V. Rakitskaya

Psychological consequences of the aggression manifestation by men
and women in the conditions of the teaching context 36

T. V. Parfyonova

The development and approbation of the method «A semantic
differential for the assessment of self-consciousness of indirect
witnesses of an act of terrorism» 43

EDUCATIONAL PHILOSOPHY

O. Yu. Kravtsov

The civilizational approach and the concept of Eurasianism as
philosophical and methodological foundations of social forecasting 54

EDUCATION CONTENT

V. V. Grakova

The potential of the academic subject of Music in the general
secondary education system of the Republic of Belarus 61

INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCES

N. V. Aksenchik

A didactic potential of the information and educational environment
of a higher education institution with the use of distance learning elements . 68

METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

V. N. Narushevich

The integration of methodological training of students in
Biology and Chemistry: needs and prospects 76

INCLUSIVE EDUCATION

T. V. Lisovskaya

The unity of the conditions, process and result in assessing the quality
of habilitation education 85

O. S. Khrul

Criteria and indicators for assessing the quality of social and
educational integration of people with special mental and
physical development needs 90

PRESCHOOL EDUCATION

N. M. Choletskaya

Diagnostics of the social competence of teachers of preschool
education institutions and parents of children aged 5—7 95

Editorial office address:

16, Korolya str., Minsk, 220004, Belarus
Tel.: (017) 200 54 09
Fax: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Signed for printing 16.09.2020
Format 60x84 1/8
Conv. sheets 11,63
Publ. sheets 10,14
Circulation 101 copies
Order No. 0671

The issue was prepared by:

Cover and layout design L. Zaluzhnaya
Computer layout L. Zaluzhnaya
Editors O. Panina, M. Shpilevskaya
Proof-readers O. Panina, M. Shpilevskaya
Computer typing I. Mazurenko

Scientific and Methodological Institution «The National Institute of
Education» of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.
The state registration certificate of the publisher, manufacturer and
publication distributor: No. 1/263 of 02.04.2014.
Address: 16, Korolya str., Minsk, 220004, Belarus

Printed at the JSC «Prompechat».

The state registration certificate of the publisher, manufacturer and
publication distributor: No. 2/21 of 29.11.2013.
Address: 3, Chernyakhovsky str., Minsk, 220049, Belarus

The opinions expressed in the journal do not
always coincide with the editorial point of view.
The responsibility for the information and views
set out in the articles lies entirely with the
authors. Hyphenation of some words is not
accomplished according to the rules of grammar,
but capabilities of the computer.

Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук

(Апрель – июль 2020 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 исследования в области педагогики и философии!**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

**СОТСКИЙ
Николай
Борисович**

***Теоретические и экспериментальные основы разработки
фрикционных тренажёров со многими степенями свободы для
сферы физической культуры.***

Специальность: 05.11.19 — методы и средства технического обеспечения физической культуры и спорта.

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

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

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

**ГОРДЕЕВА
Инна
Владимировна**

***Формирование готовности будущего учителя физической
культуры к профилактике противоправного поведения подростков.***

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».

ДИН ЦЗЕ

Влияние идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае.

Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и 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».

**НОВИЦКАЯ
Виктория
Ивановна**

Управление качеством образования студентов по учебной дисциплине «Физическая культура».

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

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

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

**ОГОРОДНИК
Виктория
Эдуардовна**

Методическая подготовка будущего учителя химии на основе использования практико-ориентированных ситуационных задач.

Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (химия).

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

Совет по защите диссертаций: К 02.20.01 при учреждении образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова».

**СОЛОНЕЦ
Антон
Владимирович**

Сопряжённое развитие координационных способностей и обучение технике баттерфляй юных пловцов на основе совершенствования межмышечных взаимодействий.

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

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова».

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

ЧЖУ ЦЗИН

Преимственность принципов русской фортепианной школы в музыкальной педагогике Китая.

Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и 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».

ШАРАБАЙКО
Ольга
Георгиевна

Формирование профессиональной компетентности педагогов по созданию авторских интерактивных электронных образовательных ресурсов.

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».

ШКИЛЁВА
Наталья
Адамовна

Содержание образования и формы организации продуктивной деятельности обучающихся при изучении графики (учреждения общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования).

Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (черчение).

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

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

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

ДУБРАВИНА
Александра
Михайловна

Социальные иллюзии как фактор современной социокультурной динамики.

Специальность: 24.00.01 — теория и история культуры.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Совет по защите диссертаций: К 02.14.03 при учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

История педагогики в системе педагогического знания

Болбас Валерий Сергеевич, профессор кафедры педагогики и психологии Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина, доктор педагогических наук, профессор; *bolbas_ws@yandex.by*

Болбас Галина Владимировна, доцент кафедры педагогики и психологии Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент

В статье обосновывается необходимость значительной активизации историко-педагогических исследований. Утверждается приоритетность истории педагогики в системе педагогического знания, подчёркивается её междисциплинарный, полифункциональный, науковедческий характер.

Ключевые слова: история педагогики; историко-педагогические исследования; педагогическое знание; полифункциональный характер истории педагогики.

Утвердившееся в последнее время мнение о приоритетности научно-прикладных исследований по сравнению с фундаментальными, объясняемое стремлением получить осязаемый практический результат «здесь и сейчас», порождает много проблем, и особенно в гуманитарной области знания. Так, в педагогических науках наблюдается существенное ослабление внимания к истории педагогики, традиционно и не без основания относящейся к фундаментальным. Сложился упрощенческий подход в понимании сути и научного статуса таковой. Она воспринимается как часть педагогики, которая описывает педагогическое прошлое и якобы может дать мало практической пользы для современных образовательных процессов.

Судите сами: у нас в стране за всё время существования своего, белорусского, ВАКа защищены единичные кандидатские и одна докторская диссертации по данному направлению. В последние десятилетия перестали издаваться соответствующие сборники научных работ, не проводятся научные конференции и другие ме-

роприятия историко-педагогической тематики.

В 1990-е годы в республиканском НИИ образования в качестве отдельной структурной единицы функционировала лаборатория истории образования и этнопедагогики. Сегодня наш НИО, имеющий статус национального, не имеет подразделения, занимающегося исследованием истории национального образования. Да и вообще, ни в одном из университетов, в которых осуществляется подготовка педагогических кадров, не ведётся работа в области научно-исследовательских проектов данного направления.

А ведь история педагогики является основанием не только педагогики как науки, но и педагогической культуры в целом. По сути дела, сама педагогика представляет собой историко-педагогический срез развития теории и практики воспитания (в широком смысле) в конкретный период времени. В своё время Л. Н. Толстой утверждал: история педагогики не просто основа теории педагогики, а она и есть сама педагогика [1, с. 36]. Как вспо-

минают российские учёные, «первый президент Российской академии образования психолог А. В. Петровский неоднократно говорил о том, что педагогики как науки не существует, что как наука существует только и исключительно история педагогики» [2, с. 74]. Этим он хотел подчеркнуть, что педагогика по сути является историей педагогики определённого времени. Любую педагогическую реальность всегда можно рассматривать как органическую часть мирового историко-педагогического процесса.

Все без исключения выдающиеся учёные, которые занимались историей педагогики, отмечали, что без обращения к прошлому невозможно понять настоящее, а тем более — проектировать будущее. По убеждению французского социолога и педагога Э. Дюркгейма, «только история может проникнуть по ту сторону внешнего покрова, скрывающего суть настоящего, только она может нам показать, из каких элементов оно состоит, от каких условий зависит каждый из них, каким образом элементы соединились друг с другом, одним словом, только история может нам показать длинный ряд причин и следствий, из которых складывается современность» [3, с. 78]. Подчёркивая, что «педагогическая культура должна опираться на широкую историческую базу» [3, с. 45], он констатировал: «Будущее не импровизируется, его можно построить лишь из материалов, унаследованных нами из прошлого. Наши самые плодотворные инновации состоят чаще всего в том, что мы отливаем новые идеи в старых формах, которые достаточно частично изменить, чтобы привести их в гармонию с новым содержанием» [3, с. 71]. Русский историк В. О. Ключевский выразил эту же мысль следующим образом: «Где нет тропы, надо часто оглядываться назад, чтобы прямо идти вперёд» [4, с. 127].

Таким образом, главное предназначение историко-педагогического знания состоит не только и не столько в понимании педагогического прошлого как такового, хотя и это очень важно, а в осмыслении его с позиций решения задач современности и проектирования на этой основе будущего. Всеобъемлющее изучение истории генезиса и становления педагогической теории и практики предшествующих лет способствует более глубокому пониманию современного их состо-

яния, обеспечивает преемственность их ценностных основ, оберегает от повторения ошибок прошлого, помогает преодолению негативных тенденций и обеспечивает эффективность дальнейшего развития.

Любое историко-педагогическое знание в той или иной степени включает в себя следующие компоненты:

- выявленные факты, реконструированные события и процессы с анализом источников условий и факторов, их детерминирующих, позволяющие глубже и полнее понимать современную педагогическую действительность и прогнозировать перспективы её дальнейшего развития;
- интерпретации, обобщения, систематизации, классификации педагогических феноменов, благодаря которым облегчается поиск решений современных проблем теории и практики образования и воспитания;
- обоснованные принципы и подходы эффективной организации образовательных процессов прошлого, откуда черпаются идеи для современных и будущих педагогических инноваций;
- достижения, упущения, ошибки и просчёты педагогической теории и практики, дающие возможность разрабатывать наиболее оптимальные и результативные пути их дальнейшего развития;
- способы, принципы и инструментарий педагогического познания, что закладывает прочные методологические основы педагогической науки.

Как видно из вышеизложенного, всей сущностью и содержанием историко-педагогическое знание подтверждает свой прагматический и прогностический характер.

Давно пора отказаться от заблуждения, будто отличительной особенностью фундаментальности науки является отсутствие практической применимости её результатов. Более того, достаточно категорично можно утверждать, что историко-педагогические исследования, являющиеся по своей сути, как правило, фундаментальными, часто либо сами непосредственно имеют прикладное значение, либо предопределяют возможные варианты их использования в настоящем и будущем. Конеч-

но, речь не идёт о прямой экстраполяции прошлого в современность, но без опоры на накопленный опыт немислимо какое-нибудь продвижение вперёд. Поэтому даже сама постановка вопроса о возможности или невозможности использования любого педагогического наследия является не совсем корректной. *Прикладной характер, прогностический потенциал историко-педагогического знания очевидны без всяких оговорок.*

Следует особо подчеркнуть: если мы акцентируем внимание на значимости прикладных, экспериментальных исследований, осознавая при этом, что результаты предлагаемых нововведений, особенно в воспитательной области, не могут быть достоверно получены и оценены на протяжении достаточно малых для воспитания как процесса периодов времени, то история педагогики по сути представляет собой непревзойдённую экспериментально-опытную площадку, позволяющую делать обоснованные, выверенные жизнью и временем выводы. Ведь здесь прослеживается процесс развития педагогической теории и практики с охватом самых широких временных периодов и географических пространств. Один из ведущих современных российских исследователей Г. Б. Корнетов справедливо утверждает: «История педагогики является уникальной лабораторией, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений» [2, с. 76].

Кроме того, в отечественной педагогической теории и практике, в конце концов, можно, практически без всякого для них ущерба, использовать абсолютное большинство результатов прикладных педагогических исследований учёных других, в первую очередь, соседних стран. Особенно это касается непосредственно педагогического знания в силу его универсальности. А вот *ожидать, что зарубежные учёные вместо нас будут изучать богатейший многовековой теоретический и практический педагогический опыт Беларуси, безусловно не стоит.* У нас есть что исследовать, есть собственные достижения, которые можно положить в фундамент национальной современной и будущих образовательных систем. Такие наработки имеются и в дохристианском периоде с его богатейшим самобытным народно-

педагогическим потенциалом язычества, и во времена распространения православия, когда видные наши просветители (Евфросиния Полоцкая, Кирилл Туровский, Климентий Смолятич) словом и делом закладывали культурно-образовательные основы цивилизационного развития восточных славян. Расцвет школьного дела в периоды Ренессанса, Реформации и Контрреформации даёт основания утверждать: уровень развития просвещения, особенно начальных школ, был не просто сопоставим с западноевропейским, а по отдельным направлениям превосходил его. Представители педагогической мысли Беларуси этого времени (Николай Гусовский, Франциск Скорина, Симон Будный, Василий Тяпинский, Лаврентий и Стефан Зизани, Соломон Рысинский, Казимир Лыщинский, Симеон Полоцкий и многие другие), будучи на самых передовых рубежах развития мировой педагогической мысли, выдвинули ряд оригинальных и, как потом подтвердила жизнь, перспективных идей. Малоизученным пока остаётся вклад в развитие педагогической теории и практики просветителей XVIII—XIX веков (Илья Копиевич, Георгий Конисский, Иохим Хрептович, Казимир Нарбут, Соломон Маймон, Ироним Стройновский, Аниол Довгирд, Винцук Дунин-Марцинкевич, Францишек Богушевич и ряд других). Самыми общими сведениями располагаем также о радикальнейшей реформе образования 1773 года. Требуется серьёзного осмысления и советский период развития педагогической теории и во многом успешной системы образования.

Усилить национальную составляющую всех современных научно-педагогических проектов можно и, пожалуй, обязательно нужно за счёт рассмотрения историко-педагогического аспекта предмета изучения каждой диссертационной работы. *Вообще было бы с многих сторон оправданным введение такого дополнительного требования к диссертациям, как обязательное изучение предмета исследования в историко-педагогическом контексте, включая отечественный аспект его развития.* История развития педагогической мысли и школьного дела в Беларуси должна стать в нашей стране важнейшей частью объекта истории педагогики как науки, впрочем, и как учебной дисциплины. Ведь даже если, учитывая современные

глобализационные процессы, и не ставить исторически подтвержденные задачи формирования национальной идентичности, нельзя подвергнуть сомнению зависимость эффективности организации образования от его опоры на национальный компонент.

В целом, по широте охвата решаемых задач историко-педагогические исследования, кроме отмеченных выше направлений, для которых обращение к педагогическому прошлому является способом разрешения современных проблем и прогнозированием будущего, могут реконструировать, описывать и объяснять педагогическое прошлое с целью его всестороннего, глубокого и полного понимания. Самостоятельную значимость имеют также научные изыскания, нацеленные на создание методологических основ получения историко-педагогического знания. Кстати, последнее направление может и должно решить проблему разработки новых «нетрадиционных» методов анализа истории педагогики, которые уберегут учёных от простой интерпретации или реинтерпретации уже известного фактологического материала.

Безусловно, основой историко-педагогического знания являются глубоко проработанные, достоверные ответы на вопросы: что, где и когда это было? Почему и зачем это происходило? Как и с какими особенностями это осуществлялось? Какое имело значение для тогдашних педагогических реалий? С позиций дня сегодняшнего актуальнейшим выступает вопрос: какое это имеет значение для современности? Ответ на него не всегда непосредственно просматривается в конкретном историко-педагогическом материале, но с помощью соответствующих аналитических подходов его непременно можно получить из достоверно добытого знания. Поэтому существующие сомнения относительно практической значимости историко-педагогических исследований свидетельствуют о достаточно поверхностной оценке их роли в развитии педагогической науки и практики в целом.

Особо хотелось бы обратить внимание на второй из вышеперечисленных вопросов. Его присутствие в историко-педагогических работах просто обязательно. Ответ на этот вопрос значительно обогащает исследование, требует перехода от констатации, описания или иллюстрирования фактов, критики педагогического

прошлого к конструктивному анализу. К сожалению, многие современные историко-педагогические исследования на постсоветском пространстве как раз и грешат фактолизацией, описательством, «лоскутностью» и фрагментарностью при рассмотрении как отдельных тем, так и всего историко-педагогического наследия в целом.

Следует также отметить, что, с одной стороны, педагогическое прошлое изучается в тесной взаимосвязи с развитием науки, культуры; существенное влияние на него оказывали социально-политические, общественно-экономические и иные факторы. С другой стороны, всемирный историко-педагогический процесс тем или иным образом, но достаточно глубоко и выразительно отражается в объектах исследования философии, истории, культурологии, социологии, этнографии и др. Поэтому, оставаясь прежде всего в педагогическом поле, история педагогики характеризуется объёмностью, многогранностью, универсальностью. И это накладывает существенный отпечаток на направления и характер историко-педагогических исследований. Одной из граней историко-педагогического процесса является его протекание в каждой из отдельно взятых стран. Отсюда следует, что наряду с изучением общего, присущего цивилизации в целом, не менее важным является анализ отличительного, особенного, характерного для отдельного народа, какой-либо страны и даже конкретного региона.

Уникальность историко-педагогического знания состоит ещё и в том, что даже наиболее достоверно установленные явления, факты, процессы могут по-разному трактоваться и интерпретироваться. Осмысление и описание фактов в истории педагогики должны иметь обобщающий характер, основываться на комплексном теоретическом анализе и научно-педагогической переработке. Это в значительной степени предостережёт от одномерной трактовки объектов историко-педагогических исследований. Важен концептуальный подход к изучению педагогического прошлого, опирающийся на новейшие достижения науки и обеспечивающий её актуальные запросы, не нарушая при этом теоретическую целостность объекта исследования. Вот почему оправдано обращение к одним и тем же историко-пе-

дагогическим процессам в разных ракурсах его видения.

Так, современной наукой в дополнение к существовавшему многие столетия традиционному социокультурному подходу: исследования в рамках социальных формаций (стадий) предложен нетрадиционный: исследования в контексте мировых и региональных цивилизаций с акцентом на особенностях, преваляровавших в конкретной цивилизационной социокультурной среде. Сегодня историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества обоих научных подходов — стадийного и цивилизационного, которые дополняют друг друга, обеспечивают более глубокое и аргументированное представление о развитии отечественной и мировой педагогической мысли.

Научные подходы предполагают отказ от сервильных отношений с политической идеологией, но это никоим образом не означает, что сами исследования должны проводиться в идеологическом вакууме и их выводы не связаны с политическими и экономическими запросами государства. Главная цель историко-педагогических исследований должна заключаться в эффективной поддержке современных образовательных процессов, научно-методическом и организационно-процессуальном сопровождении настоящих и будущих реформ в образовании.

Акцентируя внимание на прикладном характере историко-педагогического знания, необходимо подчеркнуть, что *экстраполирование педагогического прошлого на современность и будущее, безусловно, не менее, а, пожалуй, более сложный процесс, чем его выявление*. По утверждению российского академика Б. С. Гершунского, «будущее — это не простая аналогия прошлого или настоящего, оно не раскрывается путём механического переноса особенностей настоящего в будущее. Главным является обнаружение внутренней зависимости между ступенями развивающихся явлений и процессов, преемственности их старых и новых качественных состояний. Без такого подхода не может быть подлинно научного понимания и предвидения любых естественных и общественных явлений, в том числе и образовательно-педагогических» [5, с. 21].

В то же время чрезмерное стремление придать истории педагогики прикладную направленность в свою очередь чревато

опасностью лишить её основной своей функции, которой является формирование непосредственно историко-педагогического знания, обладающего самостоятельной ценностью. Игнорирование прошлого опыта в педагогической науке пагубно, как нигде. Это сказывается не только на образовательном процессе, но и на всех сторонах общественной жизни. Современные российские исследователи указывают на то, что в ««лихие» 1990-е годы во многом «порвалась связь со временем», ослабли, деградировали исторические связи между различными поколениями, усилились деструктивные тенденции всемирного и российского общественного процесса» [6, с. 110].

Общепризнано, что объектом истории педагогики является всемирный историко-педагогический процесс, объединяющий теорию и практику воспитания в широком смысле. В связи с тем, что сама педагогика предстаёт прежде всего как наука, термин «история педагогики» не совсем адекватно отражает сложившееся содержательно-сущностное его наполнение. Строго говоря, история педагогики должна заниматься изучением генезиса и становления педагогических взглядов, идей, концепций, теорий, а не историей образования. В современном её состоянии практически смешиваются два совершенно самостоятельных предмета исследования: процесс развития социальных и государственных институтов образования и процесс развития педагогической мысли. Поэтому небезосновательно в последние годы данный термин заменяют на иные, наиболее удачным из которых представляется «история педагогики и образования». Также было бы более целесообразным разделить предмет исследования на два самостоятельных. С этим в принципе в начале 80-х годов прошлого века соглашался академик Э. Д. Днепров, но в то же время он полагал, что развитие педагогической науки не достигло пока такого уровня. «История развития педагогики как науки в целом ещё не создана. И самым слабым местом историко-педагогических работ продолжает оставаться отсутствие серьёзных исследований, посвящённых развитию педагогической теории... И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно», — заключал учёный [7, с. 28]. Ещё раньше советский историограф

С. Л. Пештич делал вывод: «История науки появляется тогда, когда наука достигает определённой степени зрелости, когда практические потребности развития науки требуют знания её истории» [8, с. 3—4].

Проблема остаётся нерешённой и в настоящее время, но надо отметить, что мы стоим на пороге дифференциации и обособления в самостоятельные научные области педагогического знания этих двух важнейших направлений — истории педагогики и истории образования. Причём сами названия будут полностью соответствовать сущностно-содержательному наполнению определяемых ими ветвей науки. Разделение существующего сегодня двуединого предмета историко-педагогического процесса будет способствовать более глубокому и полному изучению каждой из соответствующих частей и в последующем создаст основы для интеграции полученных знаний при решении всё усложняющихся педагогических задач. Кстати, уместно напомнить, что в дореволюционной России наряду с термином «педагогика» существовал термин «педагогия». Первый понимался сугубо как наука о воспитании, а второй — как синтез педагогической теории и практики.

Существенную поправку в определение содержания истории педагогики вносит С. В. Бобрышов. По мнению методолога, при рассмотрении истории педагогики как истории науки не надо суживать её предмет до педагогического знания. Наука — не просто совокупность знаний, а ещё и процесс их достижения. Учёный не без основания полагает, что «в проблематику историко-научных исследований включаются: история возникновения и развития научного педагогического сообщества, форм и средств общения между учёными, логических, психологических, этических и других аспектов взаимоотношений между ними; история научных школ в сфере образования и воспитания; история научных коммуникаций, развития научных педагогических публикаций и педагогической периодики; история норм ценностей в научном педагогическом сообществе и др.» [9, с. 45].

Таким образом, понимание истории педагогики как науки о науке не только повышает её статус, но и ориентирует на пересмотр глубины поднимаемых ею проблем. В первую очередь сказанное каса-

ется анализа развития педагогической мысли. Вряд ли будет достаточным рассмотрение этого вопроса на уровне персоналистического подхода, когда всё сводится к изучению педагогических взглядов выдающихся педагогов прошлого. Время требует самого глубокого и всестороннего анализа генезиса основополагающих идей, подходов, концепций, доктрин и теорий, которые в итоге и обусловили педагогические реалии современности. Ещё раз подчеркнём, что, с точки зрения гносеологии, в основе историко-педагогического исследования должно находиться прошлое — и определённым образом трансформированное в настоящее, и как потенциал создания педагогического будущего.

История педагогики в качестве науковедческой науки, или метанауки, заслуживает важнейшего места в системе педагогического знания. Петербургский профессор Н. А. Вершинина абсолютно обоснованно заключает: «История педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный, комплексный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, её основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления её дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований» [10, с. 66].

Важнейшее предназначение истории педагогики заключается не только в том, чтобы представить историю науки, её генезиса и быть исторической педагогикой, а в том, чтобы стать теоретической историей педагогики. Как подчёркивает Э. Д. Днепров, она должна «с равной силой решать три основные свои задачи: объяснение историко-педагогических фактов и явлений (фактов и явлений педагогической теории и практики) на основе знания закономерностей историко-педагогического процесса; воссоздание целостной картины этого процесса; содействие разработке актуальных педагогических вопросов современности, корни которых почти всегда лежат в прошлом» [11, с. 23].

Всемирный историко-педагогический процесс является составной частью многих наук — истории, культурологии, социологии, этнологии и т. п. Поэтому история

педагогике, представляя собой непосредственно педагогическую отрасль знания, выступает как наука историческая, культурологическая, социологическая, антропологическая. С одной стороны, она существенно обогащается за счёт смежных наук, с другой — её результаты активно используются другими науками. С таких позиций это ещё один серьёзный аргумент в пользу необходимости обращения особого внимания на историю педагогики и потребности её дальнейшего развития. Особенно остро это ощущается «на фоне историко-педагогической ситуации на Западе, где активно поддерживаются и проводятся самые различные историко-педагогические исследования, издаются

не только книги, учебники, статьи, но и серийные и периодические издания, активно функционируют и развиваются сообщества историков педагогики, весьма авторитетные в научном и образовательном сообществах» [12, с. 17].

Таким образом, назревшая актуализация историко-педагогических исследований позволит существенно увеличить их вклад в развитие методологии педагогики, прогностики, теории и практики обучения и воспитания, значительно обогатит процесс формирования национальной системы образования. В противном случае мы уподобляемся строителям, возводящим здание, не отдавая должное его фундаменту.

Литература

1. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая) ; Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1989. — 542 с.
2. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 68—83.
3. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм : пер. с фр. Т. Астаховой ; науч. ред. : В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. — М. : ИНТОР, 1996. — 80 с.
4. Ключевский, В. О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники / В. О. Ключевский. — М. : Мысль, 1993. — 415 с.
5. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учеб. пособие / Б.С. Гершунский. — М. : Флинта : Наука, 2003. — 768 с.
6. Уткин, А. И. Зачем и кому нужна историческая наука / А. И. Уткин, В. Ф. Марухин // Alma Mater. — 2016. — № 11. — С. 109—111.
7. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики, 1918—1977 : проблемы, тенденции и перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : НИИ ОП АПН СССР, 1981. — 90 с.
8. Пештич, С. Л. Русская историография XVIII века. Ч. 1 / С. Л. Пештич. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. — 363 с.
9. Бобрышов, С. В. История педагогики как поле методологических детерминант историко-педагогического исследования / С. В. Бобрышов // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 35—47.
10. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершинина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2007. — № 8. — С. 56—68.
11. Днепров, Э. Д. Образование и педагогика дореволюционной России: неизученные проблемы : справ. пособие для исследователей / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2014. — 87 с.
12. Корнетов, Г. Б. История педагогики в начале III тысячелетия / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 1. — С. 11—23.

Материал поступил в редакцию 16.10.2019.

The history of Pedagogy in the system of pedagogical knowledge

Valeriy S. Bolbas, Professor of the Pedagogy and Psychology Department of Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof.; *bolbasws@yandex.by*

Galina V. Bolbas, Associate Professor of the Pedagogy and Psychology Department of Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.

The article substantiates the need for significant activation of historical and pedagogical research. The priority of the history of Pedagogy in the system of pedagogical knowledge is affirmed. Its interdisciplinary, multifunctional, scientific nature is emphasized.

Keywords: history of Pedagogy; historical and pedagogical research; pedagogical knowledge; multifunctional nature of the history of Pedagogy.

References

1. Tolstoj, L. N. Pedagogicheskie sochineniya / sost. N. V. Vejkshan (Kudryavaya) ; Akad. ped. nauk SSSR. — M. : Pedagogika, 1989. — 542 s.
2. Kornetov, G. B. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste pedagogicheskoy teorii i praktiki / G. B. Kornetov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2011. — № 1. — S. 68—83.
3. Dyurkgejm, E. Sociologiya obrazovaniya / E. Dyurkgejm ; per. s fr. T. Astahovoj ; nauch. red. : V.S. Sobkin, V. YA. Nechaev. — M. : INTOR, 1996. — 80 s.
4. Klyuchevskij, V. O. Aforizmy. Istoricheskie portrety i etudy. Dnevnik / V. O. Klyuchevskij. — M. : Mysl', 1993. — 415 s.
5. Gershunskij, B.S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: teoriya, metodologiya, praktika : ucheb. posobie / B.S. Gershunskij. — M. : Flinta : Nauka, 2003. — 768 s.
6. Utkin, A. I. Zachem i komu nuzhna istoricheskaya nauka / A. I. Utkin, V. F. Maruhin // Alma Mater. — 2016. — № 11. — С. 109—111.
7. Dneprov, E. D. Sovetskaya istoriografiya dorevolyucionnoj otechestvennoj shkoly i pedagogiki, 1918—1977 : problemy, tendencii i perspektivy / E. D. Dneprov. — M. : NII OP APN SSSR, 1981. — 90 s.
8. Peshtich, S. L. Russkaya istoriografiya XVIII veka. CH. 1 / S. L. Peshtich. — L. : Izd-vo LGU, 1961. — 363 s.
9. Bobryshov, S. V. Istoriya pedagogiki kak pole metodologicheskikh determinant istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya / S. V. Bobryshov // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. — 2013. — № 2. — S. 35—47.
10. Vershinina, N. A. Istoriya pedagogiki kak naukovedcheskaya disciplina / N. A. Vershinina // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gercena. — 2007. — № 8. — S. 56—68.
11. Dneprov, E. D. Obrazovanie i pedagogika dorevolyucionnoj Rossii: neizuchennyye problemy : sprav. posobie dlya issledovatelej / E. D. Dneprov. — M. : Marios, 2014. — 87 s.
12. Kornetov, G. B. Istoriya pedagogiki v nachale III tysyacheletiya / G. B. Kornetov // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. — 2011. — № 1. — S. 11—23.

Submitted 16.10.2019.

Психологический аспект воспитания в содержании научно-методического обеспечения учебных предметов в учреждениях общего среднего образования¹

Русецкий Василий Фёдорович, начальник Научно-исследовательского центра Национального института образования, доктор педагогических наук, доцент; *rusetsky@rambler.ru*

На примере психологического аспекта воспитания раскрыты способы представления воспитательной направленности содержания научно-методического обеспечения, которое разрабатывается для учащихся учреждений общего среднего образования в рамках отраслевой научно-технической программы «Воспитание через обучение». При рассмотрении основных психических процессов (ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь, внимание, воля, эмоции) определяются конкретные приёмы реализации психологического аспекта воспитания в дидактических материалах по различным учебным предметам.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение; воспитательная направленность; общее среднее образование; воспитание через обучение; психологический аспект воспитания; дидактические материалы; психические процессы.

Способы предъявления содержания воспитательной направленности в дидактических материалах для учащихся

Предъявление содержания воспитательной направленности в дидактических материалах может осуществляться внешним и внутренним способами.

В первом случае в основе каждого задания лежит определённая проблема, имеющая воспитательный характер. Это означает, что разрабатываемые материалы опираются преимущественно на тексты и учебные ситуации, связанные с различными аспектами воспитания. Такое предъявление содержания воспитательной направленности свойственно тем учебным предметам, которые в числе своих целей имеют разрешение широкого спектра воспитательных проблем, а также по своей при-

роде направлены на формирование определённых личностных черт учащихся.

Конечно, воспитательным потенциалом обладает любой учебный предмет, однако предметы гуманитарного цикла самим своим содержанием создают основу для решения воспитательных задач. Например, различные проблемы межличностных взаимоотношений на примере персонажей литературных произведений анализируются на уроках белорусской и русской литературы; формирование уважения и интереса к национальному культурному наследию происходит на уроках искусства (отечественной и мировой художественной культуры) и истории; осознание значимости социально ответственного поведения, понимание и принятие прав человека формируется на уроках обществоведения и истории (Образовательные стандарты общего среднего образования (утверждены

¹ Статья базируется на результатах исследования, осуществляемого в рамках отраслевой научно-технической программы «Разработать научно-методическое обеспечение формирования личностных и метапредметных компетенций обучающихся в образовательном процессе» (ОНТП «Воспитание через обучение») на 2018—2020 годы (головная организация-исполнитель — научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь).

постановлением Министерства образования Республики Беларусь 26 декабря 2018 г. № 125) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа: 23.05.2019).

Воспитательный потенциал естественных предметов связан с такими воспитательными задачами, как ответственное отношение к охране окружающей среды и владение навыками рационального природопользования; наличие целостного представления о научной картине мира, понимание причинно-следственных связей между различными её компонентами. В текстах и заданиях, предъявляемых для анализа учащимся, возможно описание различных жизненных ситуаций, рассчитанных на соответствующее понимание и правильный выбор со стороны ребёнка. Такие задания должны быть ориентированы на конструктивные действия учащихся; требует тщательной разработки необходимая предварительная работа по восприятию и анализу ситуации, формированию правильных выводов.

При **внутреннем** способе предъявления содержания воспитательной направленности отдельные его аспекты отражаются в характере деятельности и формируемых умениях учащихся. Это относится, в частности, к следующим образовательным результатам.

Учащийся:

во-первых, «владеет логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родо-видовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей между фактами и явлениями, определения понятий, моделирования, доказательства и опровержения» (метапредметные образовательные результаты, обеспечивающие формирование таких «навыков XXI века», как критическое мышление и исследовательские навыки);

во-вторых, «умеет организовывать и взаимодействовать в различных видах совместной учебно-познавательной деятельности; умеет вести диалог, решать проблемные ситуации; следует этическим и нравственным нормам общения и сотрудничества и др.» (метапредметные образовательные результаты, обеспечивающие формирование таких «навыков XXI века», как коммуникация и сотрудничество) (Образовательные стандарты общего среднего образования (утверждены постановлением

Министерства образования Республики Беларусь 26 декабря 2018 г. № 125) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа: 23.05.2019).

Рассмотрим далее возможные с нашей точки зрения способы предъявления **психологического аспекта воспитания** в дидактических материалах.

При внешнем способе могут быть использованы тексты и ситуации, посвящённые различным психическим процессам и операциям, — всему, что связано с душевной организацией человека. Например: любая ситуация выбора, перед которой он оказывается; отношения в семье, уважение к родителям, к старшим, психологическая роль членов семьи; особенности жизни детских коллективов, в которые включён ребёнок; конкретные условия воспитательного процесса. Если в текстах по литературе, истории, обществоведению ситуация выбора может быть представлена явно и наглядно, то в заданиях по математике, физике, химии целесообразно поставить ученика в такую ситуацию, предложить объяснить, как он пришёл к полученному решению.

В то время как внешнее предъявление психологического аспекта в дидактических материалах не вызывает затруднений, поскольку предполагает подбор для анализа различных текстов и ситуаций, отражающих те или иные стороны личности и межличностного взаимодействия, внутренний способ предъявления содержания психологической направленности не всегда столь очевиден, однако он тоже возможен. В данном случае в ходе выполнения заданий необходимо опираться на активизацию определённых психических процессов и операций ребёнка.

В дидактических материалах должны быть конкретизированы методы и приёмы работы, а в методических рекомендациях объяснены действия учителя и учащихся. Например, на следующем уроке после диктанта проводится анализ ошибок. Большинство учеников допустило типичную ошибку. Учитель предлагает ответить на вопрос: Что послужило причиной? Учащийся должен соответственно сам выстроить ответ. Это тоже психологический аспект, сопряжённый с самоанализом собственной деятельности.

При внутреннем характере предъявления содержания воспитательной направ-

ленности в дидактических материалах по разным учебным предметам психологический аспект воспитания может быть реализован через развитие основных психических процессов человека в учебной деятельности, а также в видах деятельности, направленных на формирование навыков сотрудничества и инициативности.

Рассмотрим далее **основные психические процессы** (ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь, внимание, воля, эмоции) с точки зрения их представленности в дидактических материалах по различным учебным предметам.

Ощущения связаны с непосредственной деятельностью анализаторов (особенно зрительных и слуховых). Обратить внимание на ощущения важно при разработке заданий для учащихся дошкольного возраста и первой ступени общего среднего образования. Ощущения, испытываемые во время занятий музыкой, изобразительным искусством, трудовым обучением, при изучении искусства (отечественной и мировой художественной культуры), становятся предпосылкой развития творческих способностей учащихся.

Совершенствуя **восприятие**, необходимо принимать во внимание то, что встречаются люди с различными его типами, объединяющимися в противопоставленные пары: синтетическим, позволяющим воспринимать объект как целое, и аналитическим, при котором человек улавливает прежде всего детали и с трудом воспринимает предмет в целом; описательным, позволяющим воспринять внешние признаки объекта, и объяснительным, когда человек стремится проникнуть в суть воспринимаемого объекта; объективным, при котором воспринимающий ограничивается тем, что происходит в действительности, и субъективным, отражающим склонность к передаче собственных впечатлений, а не реально воспринятых признаков. Необходимо иметь в виду также и то, что формирование восприятия происходит при активном участии внимания, ощущений, памяти, мышления, речи, воли. Важно учитывать, что при отсутствии интереса к объекту будет затруднена концентрация внимания, а это может привести к неэффективному восприятию. В рамках каждого учебного предмета следует формировать необходимые особенности восприятия специфических объектов. За-

дания по развитию разных типов восприятия могут быть представлены в рамках, например, математики (прежде всего — геометрии), географии и истории (в частности, при восприятии различного типа карт и схем), литературы и искусства (образы, планы, пласты, детали художественного текста), изучаемых языков (при восприятии их языковых единиц) и т. д.

Представление позволяет воссоздавать предметы и явления на основе предыдущего опыта, соотносимого либо с памятью, либо с воображением. Этим обуславливается то, что представления важны как для «точных» (в равной степени, например, языка, физики, математики) учебных предметов, при изучении которых формируются представления об определённых явлениях и понятиях, так и для учебных предметов художественного цикла, в рамках которых формируются представления, связанные с воображением. Математика (геометрия), изобразительное искусство, трудовое обучение обеспечивают формирование пространственных представлений. Кроме того, при разработке дидактических материалов необходимо учитывать, что у людей чаще всего преобладает один из типов представлений: зрительный, слуховой, двигательный, образный. Учитель, выявив у учащегося преобладание какого-либо из них, может использовать это в дальнейшей индивидуальной работе, опираясь на доминирующий тип и развивая остальные. Кроме того, педагогу следует исходить только из тех представлений, которые безусловно сформированы у учащихся. В противном случае учебная задача не будет решена.

Хотя идеал современного образования ушёл от механического запоминания массивов информации, **память** по-прежнему является одним из ключевых психических процессов, связанных с обучением и воспитанием. Поскольку сам процесс образования иногда описывается как процесс усвоения человеком культуры, то память имеет значение при изучении всех учебных предметов. Её тренировка осуществляется в ходе выучивания наизусть стихотворных и прозаических текстов, запоминания номенклатур географических объектов и химических элементов и веществ, художественных артефактов, правописания словарных слов, норм ударения, при заучивании исторических дат и имён исторических деятелей и т. п. Необходи-

мо учитывать, что на качество запоминания влияет специфика запоминаемого материала, прежде всего, такие его характеристики, как последовательность, связность, логичность, наглядность. Кроме того, в дидактические материалы можно закладывать различные мнемонические приёмы для облегчения запоминания информации и последующего оперирования ею. Особое значение здесь имеет формирование словесно-логической памяти, которая базируется на второй сигнальной системе. При этом важно, чтобы заучивание не становилось механическим, направленным на запоминание только словесного выражения без запоминания его смысла. Соответственно, в дидактических материалах следует уделять внимание осмысленному запоминанию, основанному на понимании внутренних логических связей изучаемого объекта или понятия. В данном случае целесообразно прибегнуть к следующим приёмам: выделение ключевых слов, главных мыслей, их логическое структурирование (последовательность, связи) и др. При разработке дидактических материалов также надо иметь в виду, что процесс запоминания значительно улучшается при включении объекта запоминания в деятельность, осуществляемую учащимся.

Воображение опирается на формирование в сознании образов, причём не только относящихся к предыдущему опыту человека, но и идеальных, связанных с проектировочной деятельностью. Воссоздающее воображение обеспечивает формирование представления, образа по словесному описанию. Соответствующие задания возможны в рамках всех учебных предметов. Творческое воображение активно развивается с помощью заданий, предлагающих учащимся создать новый объект (на уроках литературы, изобразительного искусства, трудового обучения и др.). Наконец, в определённых учебных условиях могут быть предложены задания для развития способности мечтать. Мечта как форма воображения позволяет аккумулировать содержание учебного предмета и творчески его преобразовывать на основе личностных представлений учащегося.

Мышление в качестве одного из ключевых психических процессов заключается в отражении существенных свойств объектов и связей между ними, что способствует формированию представлений об объективной реальности. В ходе вы-

полнения различных заданий по всем учебным предметам имеется возможность развивать формы мышления (понятие, суждение, умозаключение, аналогия) и виды умственных операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация).

Расширение круга понятий, переход от конкретного к абстрактному, формирование на основе понимания умозаключений, выполнение заданий, связанных с анализом и синтезом, применение дедуктивных и индуктивных методов мышления — все эти задачи должны решаться в рамках каждого учебного предмета.

В неразрывном единстве с мышлением выступает **речь**. В современных психологических исследованиях показано, что сочетание различных видов деятельности с речевым сопровождением повышает её качество. Это особенно значимо для детского и подросткового возраста, когда продолжается взаимосвязанное развитие мышления и речи. Следовательно, задача заключается в обеспечении речевым сопровождением всех выполняемых учащимся заданий, что может быть реализовано при изучении любого учебного предмета.

Для решения данной задачи не требуется привнесение нового, дополнительного содержания, специальных видов деятельности. Речевые задания могут быть связаны с объяснением учащимся тех или иных понятий, связей и закономерностей, сути явления; с комментированием процесса разработки и изложением плана действий, алгоритма, последовательности, способа решения задачи; с комментированием хода наблюдаемого или моделируемого явления, события и т. д., решения задачи; с формулировкой выводов, обоснованием полученного результата, высказыванием своего отношения к учебному объекту и др.

Речевое сопровождение учебных действий и учебных результатов должно быть представлено в дидактических материалах по всем учебным предметам (не только языкового цикла, но и включая математические, естественнонаучные и социокультурные). При этом следует понимать, что главное — не развивать речь учащихся средствами этих предметов, а использовать её и речевые механизмы для развития в том числе предметных компетенций. Кроме того, именно речевое оформление (устное и письменное) и сопровождение учебных действий позволяют составить

точное представление о степени осознанности, глубины, точности мыслительных и иных процессов учащегося, об уровне овладения им учебным материалом.

Важность развития **внимания** определяется тем, что оно регулирует протекание всех других психических процессов. При этом для образовательной деятельности особое значение имеет произвольное внимание, которое связано с активностью человека, его волей. Кроме того, оно позволяет осознанно организовать познавательный процесс. Необходимо также учитывать связь внимания с речью: ребёнок подчиняет своё поведение собственной речевой инструкции. Вовлечение в познавательный процесс на основе произвольного внимания может привести к формированию слепопроизвольного внимания, возникающего как результат заинтересованности объектом, погружения в процесс его изучения. Устойчивость, концентрация, распределение, переключаемость, объём, отвлекаемость — таковы характеристики внимания, определяющие особенности работы по его развитию. Перед учителем начальной школы стоит задача стремиться через яркие, запоминающиеся образы, наглядность привлечь внимание, которое в этом возрасте всё ещё носит непроизвольный характер, помочь ребёнку контролировать своё поведение и формировать произвольное внимание. Л. С. Выготский считал, что последнее формируется взрослыми, направляющими детское внимание, руководящими им, подчиняющими внимание ребёнка своей воле. В дальнейшем он воспроизводит эти образцы поведения взрослого. Таким образом, в формулировках заданий, в указаниях, связанных с процессом их выполнения, должны быть предусмотрены прямые инструкции по установлению произвольного внимания учащегося.

Воля, представляющая собой сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, которое проявляется посредством реализации активизирующей и тормозящей функций, направлена на преодоление возникающих перед человеком препятствий посредством произвольных, осознанных и целенаправленных действий. Помимо этого реализация воли предполагает сознательный подбор средств достижения цели. Структура волевого действия включает осознание цели и мотива, построение плана действия, при-

нятие решения и выбор способа осуществления действия, волевое усилие, исполнение принятого решения. Таким образом, этапы волевого действия совпадают с теми, которые учащийся проходит практически в любом учебном действии. Задания, предлагаемые ученику, должны предусматривать необходимость определённого волевого усилия для их выполнения. При этом важно правильно рассчитать доступность и посильность используемого материала, поскольку заведомо сложный и недоступный приводит к демотивации учащихся. Формирование воли способствует развитию ряда личностных качеств — выдержки, самообладания, целеустремлённости, настойчивости, инициативности, самостоятельности, решительности и т. п.

Эмоции как субъективные переживания внешних и внутренних ситуаций отражаются на состоянии и поведении человека. Учитель должен правильно их регулировать, формировать у учащихся эмоциональный опыт. Прежде всего, речь идёт о том, что важную роль в достижении поставленных образовательных целей играет создание положительного эмоционального фона на учебных занятиях. Это не означает, что в процессе выполнения различных заданий учащиеся должны и могут испытывать только положительные эмоции. Вне зависимости от того, какой характер носят эмоции, их нельзя игнорировать или подавлять. Учитель должен помогать учащимся справляться с ними и способствовать правильному развитию эмоционального процесса. В таком случае эмоции не будут помехой в проведении учебного занятия.

Следует специально развивать эмоциональную сферу учащегося. Опыт эмоциональных переживаний даёт разнообразный привлекаемый учителем ситуационный и текстовый материал, который может вызывать у учащихся различные эмоции. При его подготовке для использования на уроке важно предусмотреть возможные эмоциональные реакции учащихся и подготовиться к правильной организации процесса их переживания.

Помимо общих эмоций, представляющих собой реакцию на окружающую учащихся обстановку в учреждении общего среднего образования, формируются также группы специальных эмоций, к которым относятся интеллектуальные и эстетические.

В школьном возрасте происходит становление интеллектуальных чувств (ясно-

сти или смутности мысли, удивления, недоумения, догадки, и др.), связанных с удовлетворением/неудовлетворением от познавательной деятельности. Таким образом, данная группа эмоций может формироваться при изучении любых учебных предметов. Возможность для этого создаётся не только посильностью и доступностью учебных заданий, но и тем, что в них содержится элемент новизны, позволяющий учащемуся ощущать удовлетворение от познания нового и приобретения новых умений. Важную роль в развитии человека играет получение им положительных эмоций (от различного рода достижений) и результатов (прежде всего учебных). Учителю важно поддерживать позитивный эмоциональный фон учебной деятельности учащихся.

Значительную роль в развитии человека играют эстетические эмоции, которые развиваются в процессе изучения литературы, искусства, музыки, изобразительного искусства, истории и других учебных предметов. Эстетические эмоции вызывает правильно

организованное знакомство с произведениями искусства. В дальнейшем на этой основе у учащихся формируются эстетические переживания и чувство прекрасного.

Выводы

На примере психологического аспекта воспитания показано, каким образом можно решать воспитательные задачи с помощью дидактических материалов по различным учебным предметам общего среднего образования. При этом рассматриваются способы не только явного, внешнего включения такого содержания через подбор для заданий текстов и ситуаций, отражающих необходимую тематику (в данном случае психологический аспект). Раскрыты возможности внутреннего, скрытого предъявления психологического содержания через развитие всего спектра основных психических процессов с помощью учебных заданий. Решать данные задачи возможно в различных видах деятельности, направленных на формирование навыков сотрудничества и инициативности.

Материал поступил в редакцию 28.05.2020.

The psychological aspect of education in the content of scientific and methodological support of academic subjects in institutions of general secondary education

Vasily F. Rusetsky, Head of the Research Center of the National Institute of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Prof.; [rusetsky@rambler.ru](mailto:rusetky@rambler.ru)

On the example of the psychological aspect of education, methods of presenting the educational orientation of the content of scientific and methodological support, which is developed for students of institutions of general secondary education within the framework of the branch scientific and technical program «Education through training», are revealed. While considering the main mental processes (sensation, perception, representation, memory, imagination, thinking, speech, attention, will, emotions), specific methods of implementing the psychological aspect of education in didactic materials in various academic subjects are determined.

Keywords: scientific and methodological support; educational orientation; general secondary education; education through training; psychological aspect of education; didactic materials; mental processes.

Submitted 28.05.2020.

Гуманно-личностный подход в формировании потребности в чтении у младших школьников

Маришук Людмила Владимировна, профессор кафедры психологии и конфликтологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске), доктор психологических наук, профессор; marichshuk@yandex.by

Зайцева Анна Леонидовна, магистр психологии, аспирант Национального института образования

В статье обосновывается необходимость поиска решения проблемы снижения потребности в чтении у младших школьников. В качестве одного из таких решений рассмотрена апробированная в ходе формирующего эксперимента программа дополнительного образования, развивающая потребность в чтении у младших школьников, основанная на принципах гуманно-личностного подхода в педагогике. Описаны результаты анализа итогов формирующего эксперимента, доказывающие эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: потребность в чтении; формирующий эксперимент; программа дополнительного образования младших школьников; принципы гуманно-личностного подхода в педагогике.

В последние годы популярность чтения и читательская активность молодёжи и детей постоянно снижаются. Как отмечает А. В. Смахина [1], это касается и уровня грамотности детей и подростков, прежде всего умений чтения. Миф о «кризисе детского чтения» стал реальностью. В начале XXI века дети, действительно, читают «не то» и «не так», как предыдущие поколения, но всё же читают. Одновременно читательские привычки учащихся интенсивно трансформируются. Чтение теряет свой статус у детей, у них становится всё меньше любимых книг, сокращается время, проводимое ребёнком с книгой, в отсутствие мотивов не формируются умения работы с текстом. Меняются источники получения печатной продукции, информации в целом и многое другое. Современная ситуация «характеризуется как системный кризис читательской культуры», наше общество подошло «к критическому пределу пренебрежения чтением» [2]. Отсутствие интереса к чтению, потребности читать у детей младшего школьного возраста представляет собой проблему, требующую незамедлительного решения деятелями культуры, науки и

общества в целом, так как она тревожит и учителей, и родителей младших школьников. Анализ работ современных авторов, изучающих эту проблему [1; 3; 4], позволяет выделить и обобщить вероятные причины, по которым сегодня у детей младшего школьного возраста заметно снижен или совсем отсутствует интерес к книге. В их числе:

- низкая **культура чтения** в семье (отсутствие традиции семейного чтения, несформированность у ребёнка психического образа «человека читающего», непопулярность времяпрепровождения с книгой, пренебрежение чтением);
- малый объём или отсутствие так называемых **ресурсов чтения**: небольшое количество книг в доме, отсутствие свободного времени у детей, невозможность самостоятельного посещения ими библиотек, материальные затруднения в семье;
- подавляющее влияние медиакультуры.

Отсутствие у детей потребности читать и мотива читать как её отражения очевидно. Существующие исследования этой

проблемы позволили описать социальные, семейные, культурные факторы, послужившие деградации читательского интереса, выявить психолого-педагогические ресурсы развития потребности в чтении у школьников. Однако остаётся открытым вопрос, возможно ли посредством образовательной программы, целенаправленно стимулирующей потребность в чтении, актуализировать последнюю и формируемые на её основе навыки и умения.

Потребность читать — это историческая единица, определяемая со времени изобретения письменности различными потребностями по иерархической классификации А. Маслоу [5]. На этапе зарождения письменности ценность чтения в обществе как реорганизованного процесса связывалась главным образом с удовлетворением потребностей престижа, возможностью причислять себя к духовной элите общества, обладающей сакральным умением. В дальнейшем, в период ратификации письменной культуры, чтение стало осмысливаться как условие удовлетворения социальных потребностей (получение жизненно необходимой информации). На современном этапе развитие электронных каналов коммуникации приводит к снижению этих уровней, но реализуется в сфере духовных потребностей в самоутверждении, самореализации, саморазвитии личности.

Потребность понимается нами как отражение нужды организма или личности в условиях, обеспечивающих её жизнедеятельность [6]. Мы полагаем познавательную потребность витальной, так как в её основе лежит ориентировочный рефлекс («Что такое», словами И. П. Павлова), который является безусловным. В процессе социализации познавательная потребность также социализируется, важнейшим средством этого выступает книга.

Чтение способно удовлетворять различные потребности: познавательные, нравственные, эстетические. Это происходит в процессе переработки информации — вербальной или символической, хранимой книгой, периодическими изданиями. В обществе сегодня чаще присутствуют духовная (эстетическая) и социальная (коммуникативная) потребности в чтении. Вторая служит для саморазвития человека, получения необходимых сведений и жизни в социуме. Это первичная, но не всегда осознанная потребность, побуждаю-

щая к чтению. Эстетическая (духовная) — сложнее, она «закодирована», иными способами перерабатывается в сознании воспринимающего и порождает у него представления, эмоции, направляет течение его мыслей к определённым результатам, даёт читающему наслаждение [1]. Обобщив вышесказанное, можно определить потребность в чтении на современном этапе как индивидуальную потребность духовного саморазвития. Однако в младшем школьном возрасте наиболее проявленными и актуальными являются потребности более низкого порядка в иерархической классификации А. Маслоу [5] — базовые: в безопасности, принадлежности, признании и уважении. Они также удовлетворяются посредством чтения. Для демонстрации этого обратимся к традиции совместного чтения, в рамках которой реализуются потребности: в первую очередь — в общении, а затем — в принадлежности, как и любая совместно-распределённая деятельность. Ощущая свою принадлежность к той или иной социальной группе, человек чувствует себя в безопасности. Для ребёнка эта потребность особенно актуальна и может быть осуществлена в разных видах деятельности, одним из которых и является совместное со значимым взрослым чтение книги.

Школа для младших школьников становится новой социальной ситуацией развития, в которой, так же, как и в семье, различными средствами могут быть удовлетворены их базовые потребности. Формирование потребности в чтении, будучи основанным на их удовлетворении, органично вписывается в круг жизненных интересов детей, поэтому такая основа видится более эффективной в особенности на начальном этапе формирования потребности в чтении у младших школьников.

Для дальнейшего усиления читательского интереса и формирования устойчивого интереса к самостоятельному чтению необходим планомерный переход от удовлетворения базовых потребностей, которые, будучи удовлетворёнными через чтение, открывают возможность осознания и поиска средств к удовлетворению потребностей более высокого порядка, таких как потребность в духовном саморазвитии. К примеру, совместное обсуждение прочитанного позволяет ребёнку высказать своё мнение, быть услышанным наравне с взрослыми, что удовлетворяет

его потребность в признании и уважении. В конечном итоге ребёнок будет искать источник удовлетворения потребности в самоактуализации, духовном саморазвитии в той среде, в которой оказываются удовлетворёнными его потребности в безопасности, принадлежности, признании и уважении. В контексте младшего школьного возраста, о котором идёт речь, для формирования потребностной сферы ребёнка обязательным является наличие взрослого, направляющего и демонстрирующего существование потребностей более высокого порядка. Иначе говоря, образом себя «духовного», формирующего в ребёнке стремление к высшим ценностям, постоянно поддерживающего в нём желание совершенствоваться в этом направлении.

Основными агентами социализации ребёнка являются родители и учителя, выступающие в роли взрослого, с помощью которого происходит формирование мотивационно-потребностной сферы ребёнка [7].

Исследование формирования у младших школьников потребности читать, проведённое в г. Минске в 2017 году с участием 78 семей, воспитывающих детей, показало, что к младшему школьному возрасту ребёнок подходит со сформированной на определённом уровне потребностью в чтении: не было выявлено ни одного ребёнка, у которого бы она отсутствовала. Следовательно, школа как один из основных институтов социализации должна поставить себе задачу развить эту потребность, используя все свои ресурсы: методику обучения литературному чтению, дополнительные образовательные программы, школьную читательскую среду.

Несмотря на уменьшение количества времени, затрачиваемого на чтение [1; 2], педагогическому коллективу и родителям следует искать новые ресурсы развития потребности обращения учащихся к книге и интереса к ней.

В ходе исследования была разработана и апробирована программа дополнительного образования по развитию потребности младших школьников в чтении, основанная на гуманно-личностном педагогическом подходе. Последний ставит во главу угла развитие личности ребёнка через актуализацию потребностей духовного и нравственного саморазвития, к ко-

торым относится и потребность в чтении, формирование субъектности как ответственности за результаты своих действий и деятельности в целом, способности к самоизменению, проявлению индивидуальности. Гуманно-личностный подход реализуется в субъект-субъектной системе отношений ученика и учителя, подразумевающей не воздействие, а взаимодействие в образовательном процессе, что является актуальным и полностью соответствует существующей в Республике Беларусь политике в сфере образования.

Вышеназванная программа включала такие составляющие гуманно-личностного подхода в педагогике, как:

- предшествующее процессу обучения создание духовной общности педагога и учащихся, осуществлявшееся в игре, открытом безоценочном общении, выявлении и поощрении индивидуальности каждого ученика;
- регулярное внесение в разработанную программу коррекций с целью отразить в ней актуальные потребности и интересы учащихся, уровень их читательских навыков и умений (корректировались перечень литературных произведений, способы работы с ними, тематика открытых занятий и т. д.);
- педагогическая работа с родителями обучающихся с целью мотивировать их на создание развивающей читательской среды в семье, снять излишнее напряжение вокруг темы развития читательских навыков и умений и переключить внимание на развитие духовно-нравственных потребностей детей через чтение;
- создание безотметочной среды;
- образ педагога, являющегося примером увлечённого осознанного читателя (его речь, личные книги, целенаправленно наличествовавшие на занятиях и обсуждавшиеся по мере проявления интереса учащихся, и т. п.), носителя духовных ценностей;
- постановка акцента на практический аспект применения новых знаний в жизни каждого учащегося.

Разработанная программа дополнительного образования рассчитана на 20 академических часов для I классов и 30 академических часов для II—IV классов. Периодичность занятий — 1 раз в неделю.

Программа включает несколько разделов, объединённых общей темой и завершающихся итоговым занятием, которое может быть открытым для родителей.

Для учащихся I классов программа подразумевает занятия, углубляющие и расширяющие школьную образовательную программу по чтению, дополненные в зависимости от читательских умений учащихся чтением художественной литературы, выходящей за рамки школьной программы. Во II—IV классах предусматривается последовательное знакомство в течение года с литературными произведениями, не включёнными в школьную программу, соответствующими возрасту детей. С помощью специальных приёмов, основным из которых является **обязательное** для каждого участие в обсуждении прочитанного, высказывание собственного мнения по его поводу в организуемой учителем дискуссии, осуществляется воспитание культуры чтения. Повышению читательских и коммуникативных умений, формированию читательского вкуса, расширению кругозора и словарного запаса учащихся способствует генетический метод [8], разновидностью которого в нашем случае выступает эвристический.

С целью доказательства эффективности разработанной программы дополнительного образования по развитию у младших школьников потребности в чтении был проведён формирующий эксперимент. Программа реализовывалась в течение 2017/2018 учебного года на базе ГУО «Начальная школа № 29 г. Минска». По указанной программе обучались две экспериментальные группы (ЭГ) младших школьников: группа учащихся I класса — 8 детей (4 девочки, 4 мальчика), группа

учащихся II класса — 14 детей (9 мальчиков, 5 девочек). На базе ГУО «Гимназия № 21 г. Минска» были сформированы аналогичные по количеству и составу две контрольные группы (КГ) учащихся.

КГ и ЭГ были образованы не только по возрастному и половому признаку, но и по уровню потребности в чтении на начало формирующего эксперимента.

Для определения эффективности вышеозначенной программы использовались следующие критерии (показатели) и методики их измерения:

- скорость чтения (стандартная методика);
- объём понимания прочитанного (беседа с экспериментатором после прочтения текста);
- потребность в чтении (авторская экспериментальная проективная методика);
- культура чтения (авторская экспериментальная анкета);
- познавательная потребность (анкета, разработанная В. С. Юркевич [9]).

Относительные изменения средних значений исследуемых показателей в КГ и ЭГ младших школьников за период формирующего эксперимента представлены в таблице.

В конце эксперимента был проведён опрос родителей испытуемых обеих ЭГ, направленный на выявление эффективности программы дополнительного образования по развитию у младших школьников потребности в чтении. Родителей попросили назвать конкретные результаты, которых, как они полагают, достиг их ребёнок в ходе занятий с использованием программы. Родителями было отмечено следующее:

Таблица. — Динамика показателей чтения учащихся ЭГ и КГ

Показатели	I класс		II класс	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Скорость чтения	—	—	повысилась на 39 %	повысилась на 11 %
Объём понимания прочитанного	—	—	возрос до 100 %	возрос до 81 %
Потребность в чтении	снизилась на 4 %	снизилась на 21 %	повысилась на 2 %	снизилась на 36 %
Культура чтения	повысилась на 27 %	повысилась на 4 %	повысилась на 31 %	снизилась на 2 %
Познавательная потребность	повысилась на 7 %	повысилась на 6 %	повысилась на 1,57 %	повысилась на 0,87 %

«увеличилась скорость чтения»;
 «появилось понимание прочитанного»;
 «появилось желание придумывать различные истории»;
 «увеличились объёмы прочитываемого материала»;
 «расширение словарного запаса»;
 «лёгкость освоения прочитанного материала»;
 «появилась выразительность чтения»;
 «ребёнок стал самостоятельно читать художественную литературу».

Полученные в ходе эмпирического исследования данные подтверждают выводы о том, что у современных младших школьников наблюдается ярко выраженная тенденция снижения потребности в чтении. Эмпирически доказана эффективность разработанной программы дополнительного образования по развитию у младших школьников потребности в чтении на группах испытуемых учащихся II классов: были выявлены статистически значимые различия у испытуемых ЭГ и КГ в потребности в чтении, сформированности читательских навыков и умений (скорость чтения и понимание прочитанного). Испытуемые ЭГ (как I, так и II классов) показали более значительное повы-

шение уровня культуры чтения.

Эффективность разработанной программы дополнительного образования по развитию потребности в чтении у младших школьников не доказана на группах испытуемых учащихся I классов. Несмотря на то что экспериментальной группой первоклассников продемонстрирован более значительный рост показателей культуры чтения и потребности в чтении, чем контрольной, различия не являются статистически значимыми.

Считаем, что обсуждаемая программа требует доработки в части методического усовершенствования занятий с первоклассниками как особым звеном младшего школьного возраста.

Гуманно-личностный подход показал свою эффективность в качестве основы для программ дополнительного образования младших школьников в целях развития потребностей духовного саморазвития, а именно — потребности в чтении. Полагаем перспективным расширение области применения этого подхода в связи с тенденцией гуманизации образования в Республике Беларусь, реализации в образовательном процессе субъект-субъектной системы отношений.

Литература

1. Смахина, А. В. Психолого-педагогические ресурсы развития потребности в чтении младших школьников / А. В. Смахина // Вестник Брянского государственного университета. — 2016. — № 4 (30). — С. 276—279.
2. Белина, Е. В. О развитии понятия «культура чтения» в русской культуре и науке / Е. В. Белина // Человек и образование. — 2014. — № 3 (40). — С. 61—65.
3. Мартынова, Е. Н. Развитие интереса к чтению книг у детей в процессе обучения / Е. Н. Мартынова // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 5. — С. 66—71.
4. Светловская, Н. Н. Как помочь детям, которые не хотят учиться читать / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол. — М. : Академия, 2007. — 54 с.
5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб. : Евразия, 2001. — 479 с.
6. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук. — Минск : Тесей, 2016. — 777 с.
7. Степичева, Т. В. Традиция семейного чтения как вид читательской деятельности через определяющие её мотивы и потребности / Т. В. Степичева // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 6. — С. 163—166.
8. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. — М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. — 336 с.
9. Сиротюк, А. С. Диагностика одарённости : учеб. пособие : в 2 ч. / А. С. Сиротюк. — Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — Ч. 1. — 735 с.

Материал поступил в редакцию 20.02.2020.

The humane and personal approach to the formation of the need for reading among primary schoolchildren

Lyudmila V. Marishchuk, Professor of the Psychology and Conflictology Department of the Russian State Social University (Minsk filial), Dr. Sci. (Psychology), Prof.; *marichshuk@yandex.bu*

Anna L. Zaitseva, M. Sci. (Psychology), postgraduate student at the National Institute of Education

The article substantiates the necessity of finding a solution to the problem of reducing the need for reading among primary schoolchildren. As one of such solutions, the additional education program tested during the formative experiment, which develops the need for reading among primary schoolchildren, based on the principles of the humane and personal approach in pedagogy, is considered. The results of the analysis of the formative experiment, which prove the effectiveness of the developed program, are described.

Keywords: need for reading; formative experiment; additional education program for primary schoolchildren; principles of the humane and personal approach in pedagogy.

References

1. Smahtina, A. V. Psihologo-pedagogicheskie resursy razvitiya potrebnosti v chtenii mladshih shkol'nikov / A. V. Smahtina // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2016. — № 4 (30). — S. 276—279.
2. Belina, E. V. O razvitiy ponyatiya «kul'tura chteniya» v russkoj kul'ture i nauke / E. V. Belina // Chelovek i obrazovanie. — 2014. — № 3 (40). — S. 61—65.
3. Martynova, E.N. Razvitie interesa k chteniyu knig u detej v processe obucheniya / E. N. Martynova // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. — 2015. — № 5. — S. 66—71.
4. Svetlovskaya, N. N. Kak pomoch' detyam, kotorye ne hotyat učit'sya chitat' / N. N. Svetlovskaya, T. S. Piche-Ool. — M. : Akademiya, 2007. — 54 s.
5. Maslou, A. G. Motivaciya i lichnost' / A. G. Maslou. — SPb. : Evraziya, 2001. — 479 s.
6. Marishchuk, L. V. Psihologiya : ucheb. posobie / L. V. Marishchuk, S. G. Ivashko, T. V. Kuznecova ; pod nauch. red. L. V. Marishchuk. — Minsk : Tesej, 2016. — 777 s.
7. Stepicheva, T. V. Tradiciya semejnogo chteniya kak vid chitatel'skoj deyatel'nosti cherez opredelyayushchie eyo motivy i potrebnosti / T. V. Stepicheva // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2015. — № 6. — S. 163—166.
8. Kapterev, P. F. Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya / P. F. Kapterev. — M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1999. — 336 s.
9. Sirotyuk, A. S. Diagnostika odaryonnosti : ucheb. posobie : v 2 ch. / A. S. Sirotyuk. — Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2014. — CH. 1. — 735 s.

Submitted 20.02.2020.

Толерантность в системе высшего образования: от определения понятия к практике¹

Доронина Светлана Геннадиевна, аспирант Института философии Национальной академии наук Беларуси; svetadoris@mail.ru

Являясь сложным понятием, толерантность не поддаётся однозначному концептуальному определению, что проблематизирует разработку методологии процесса формирования толерантности у студентов и актуализирует необходимость более глубокого осмысления этого феномена в рамках философской рефлексии. В статье проводится анализ понятия «толерантность», на основании которого автор выдвигает гипотезу о существовании неразрывной связи толерантности и диалогической коммуникации, выступающей средством её формирования.

Ключевые слова: диалогическая коммуникация; толерантность; педагогические практики; межличностные отношения; формирование толерантности; псевдотолерантность; высшее образование; коммуникативное пространство.

В процессе историко-культурного развития и становления человеческой мысли понятие «толерантность» наполнялось различным содержанием, что, по существу, отражает развитие самого человечества. Сложность понятия обусловлена не только его смысловой многозначностью и размытостью границ словоупотребления в структуре обывденного языка, но и наличием разных вариантов интерпретации данного термина в языке гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Не будет преувеличением считать, что от интерпретации содержательного аспекта этого понятия зависят не только методы реализации педагогических практик, нацеленных на формирование, развитие и воспитание толерантности у студентов, но и сама цель, согласно которой данные методы вырабатываются. Следовательно, экспликация возможных способов формирования толерантности в пространстве педагогических практик сопряжена с рядом проблем, косвенно или прямо касаю-

щихся вопросов этимологии и содержания понятия «толерантность».

История понятия «толерантность»

Понятие «толерантность» (*лат.* *tolerantia* > *англ.* *tolerance* — способность переносить, терпеливость, терпимость) изначально было заимствовано из фармакологии, где оно обозначало способность организма переносить воздействие лекарственных веществ [1], в дальнейшем использовалось римскими авторами в несколько другом контексте — как телесное «терпение». Постепенно к данному значению добавились другие, к примеру, в XVI веке под толерантностью понимали «сдержанность» и «позволение» [2].

Джон Локк первым употребил термин «толерантность» в социальном контексте в «Письме о терпимости» (1689). Английский философ, анализируя значение данного понятия, отмечал, что оно связано с двумя моральными требованиями, которые

¹ Рекомендовано к печати кандидатом философских наук, доцентом, заведующим Центром историко-философских и компаративных исследований Института философии Национальной академии наук Беларуси **В. Б. Еворовским**.

предъявляются к вступающим в коммуникацию либо взаимодействию субъектам. С одной стороны, это требование предоставить свободу «иному» в признанных законом пределах, причём делать это следует осознанно и без негативных эмоций; с другой — необходимость защищать «иного» от проявлений нетерпимости [3, с. 53—56]. Джон Стюарт Милль в своём эссе «О свободе» интерпретировал толерантность как способность критически мыслить и средство, стимулирующее хорошую беседу [4].

Таким образом, представления о толерантности как о факторе, укрепляющем гражданский мир, во многом были подготовлены деятельностью философов XVII—XVIII веков. Последующую разработку проблема толерантности получила в трудах либеральных мыслителей XIX века, в которых понятие «толерантность» ассоциируется с признанием неотчуждаемости естественных прав человека и необходимостью гарантировать субъекту определённый набор политических прав и гражданских свобод, включая свободу вероисповедания. Одновременно в рамках либеральной идеологии этого времени понятие «толерантность» было тесно связано со способностью личности к критическому мышлению и часто понималось как важное культурное условие достижения взаимопонимания между людьми.

Представляется возможным эксплицировать адекватное современности определение толерантности с помощью установления содержательных рамок понятия, а также посредством выделения сущности обозначаемого этим словом явления. Для решения данной задачи необходимо прежде всего осуществить концептуальный анализ термина «толерантность» на основе сравнения его смысловых употреблений в языке различных социально-гуманитарных наук.

В социологии толерантность отождествляется с одним из основных принципов демократии, который, будучи неразрывно связанным с концепциями как культурного плюрализма, так и социальной свободы, подразумевает наличие терпимости к чужому образу жизни [5, с. 352].

В политическом плане толерантность означает готовность власти допускать инакомыслие в обществе, принимать политический плюрализм как форму проявления разнообразия в государстве [1].

В психологии толерантность интерпретируется как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, повышение порога национального реагирования на угрожающую ситуацию» [6, с. 81].

Следует отметить, что такая трактовка термина тесно связана с экологическим пониманием толерантности как резистентности и упругости организма (или популяции) к вредным воздействиям окружающей среды в рамках определённых границ устойчивости. Так, в «Экологическом энциклопедическом словаре» толерантность представлена как «выносливость вида по отношению к колебаниям какого-либо экологического фактора. Диапазон между экологическим минимумом и максимумом фактора составляет предел толерантности» [7].

В педагогике толерантность тесно коррелирует с терпимостью к чужим мнениям и верованиям, а также со снисходительным отношением к возможностям другого человека [8, с. 115].

В этике понятие «толерантность» также соотносят с понятием «терпимость», которое, являясь моральным качеством, обозначает нейтральное, то есть избегающее оценок, отношение к убеждениям и поведению других людей [9, с. 351].

С точки зрения философии представляется не совсем корректным отождествление таких понятий, как «толерантность» и «терпимость». В «Новой философской энциклопедии» под толерантностью подразумевают особое моральное «качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное» [10].

Следовательно, толерантность ассоциируется не столько с терпимостью и терпением, сколько с настроенностью на понимание и диалог с инаковым Другим, имеющим право на отличие.

Культурологический подход к исследованию толерантности позволяет говорить о ней как инструменте поддержания человеческого достоинства, основанного на взаимном сотрудничестве, поскольку она способствует поддержанию и распространению культуры во всём мире. Ссылаясь на положения, указанные во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном

разнообразии, можно утверждать, «что уважение разнообразия культур, терпимость, диалог и сотрудничество в обстановке доверия и взаимопонимания являются лучшим залогом международного мира и безопасности» [11].

Анализ и сравнение вышеизложенных дефиниций понятия «толерантность» позволяет эксплицировать сущность феномена толерантности, проявленной в способности человека уважительно относиться к различиям Других и в умении организовывать понимающие формы коммуникации.

Подводя итоги концептуального анализа понятия «толерантность», следует обратить внимание на высказывание известного американского философа Майкла Уолцера, который отмечал следующее: «Принятая как некоторая установка или умонастроение, толерантность включает в себя ряд возможностей» [12, с. 24–25]. Первая из этих возможностей интерпретации термина «толерантность» связана с практикой религиозной терпимости XVI–XVII веков. В этом историческом контексте толерантность является отстранённым и смиренным отношением к различиям Других во имя сохранения мира. Вторая возможность позволяет отождествить её с позицией пассивности, снисходительной расслабленности или милостивого равнодушия к различиям Других — мол, «пусть расцветают все цветы». Третий вектор интерпретации вытекает из практик специфического морального стоицизма, признающего права инакомыслящих даже в том случае, когда они (права) вызывают неприязнь. Четвёртый вариант понимания этого термина выражает открытость в отношениях с Другими, а также любопытство (и/или уважение). Наконец, пятый утверждает восторженно-эмоциональное либо формально-функциональное одобрение различий.

Как отмечает Уолцер, в основном смысл понятия «толерантность» ограничивается первой его интерпретацией, избегающей различий. В то время как четвёртая и пятая возможности трактовки термина не подходят под определение терпимости. Использование понятий «толерантность» и «терпимость» в качестве синонимов приводит к парадоксальному сосуществованию разных форм терпимости, располагающихся между двумя крайними полюсами: на одном из которых различия воспринимаются как не-

избежное или более-менее предпочтительное зло, а на другом — как благо [13, с. 66]. В первом случае различия вынужденно терпят, во втором — их сознательно культивируют.

Если рассматривать толерантность в контексте диалогических межкультурных и межличностных взаимоотношений, то именно «терпимость» второго рода трактуется как общее благо, которое, будучи связанным с позитивными установками притяжения инаковости Других, детерминирует определённую стратегию поведения. Толерантность, возникшая как терпимость и веротерпимость, в ходе длительного исторического процесса трансформировалась во взаимное уважение и равноправное существование людей, принадлежащих к разным расам, культурам, цивилизациям.

Взаимосвязь толерантности и диалога

Итак, идея толерантности, которая с первого взгляда выглядит простой и понятной, в действительности связана «с рядом принципиальных философских вопросов, касающихся понимания человека, его идентичности, возможностей и границ познания и взаимопонимания» [14]. Поскольку данное понятие — весьма сложное когнитивное явление, подразумевающее приведение в соприкосновение разных объёмов понимания и смысловых уровней, то, для того чтобы эксплицировать аутентичное определение данного термина, важно соблюдать ряд принципов: во-первых, грамотность и точность в соотнесении объёмов и смысловых уровней этого понятия; во-вторых, необходимо наличие исходной субъектной позиции, которая выражается в том, что субъект чётко детерминирует для себя его содержание, а также обладает конкретной этической позицией, характеризующейся уважительным отношением к различиям Других.

Таким образом, осознание необходимости толерантного отношения к другим людям свидетельствует, во-первых, о гибкости субъектной позиции, выражающейся в постоянном поиске наилучших условий межличностного взаимодействия; во-вторых, об этической, психологической и мировоззренческой зрелости личности, проявляющейся в способности различать внешнюю причину принуждения к терпи-

мости и имманентно присущую личности способность уважительно относиться к отличиям Другого.

В данном контексте термин «толерантность» приобретает новое звучание. Согласно определению Декларации принципов терпимости она становится добродетелью, «которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...» [14]. Такое понимание толерантности позволяет рассматривать её не только как социальную или этическую ценность, но и как необходимое условие межличностной и межкультурной коммуникации.

Использование понятия «толерантность» в качестве внешнеформального средства конструирования социальных взаимоотношений может привести к трансформации его подлинного значения. Воспринимаемая как конформизм, или беспринципность параллельно сосуществующих субъектов взаимодействия, толерантность трансформируется в безразличие. Такая толерантность не может инициировать диалог, а порождает монологические формы совместного сосуществования, которые, по меткому выражению российского философа В. А. Лекторского, называются «коллективным солипсизмом», можно сказать ритуалом, лишённым глубины содержания [15]. Наличие этой взаимосвязи означает, что конструктивный и понимающий диалог предполагает осознание необходимости поиска аутентичной ситуации определения толерантности, поскольку, как показывает исторический опыт, в отсутствии толерантного диалога возникает конфликт. Поэтому можно предположить, что негативное отношение к толерантности появляется не только по причине многозначности и неправильной интерпретации этого термина, но и вследствие неумения субъекта построить диалогическую коммуникацию или патологической неспособности к ней.

Таким образом, толерантность, понимаемая в единстве и многообразии её конкретно-исторических и дисциплинарных интерпретаций, является основой диалогической коммуникации, в то время как диалог, выступая, по сути, коммуникативным пространством современной общественной жизни, позволяет проявиться всем граням смысла понятия «толерантность». Вне данной корреляции толерантность превращается в «идола площади»,

о котором все говорят, но никто не понимает, что он обозначает.

Толерантность и педагогические практики

Ответ на вопрос, как сделать толерантность основанием современного образования, напрямую зависит от глубины проникновения в сущность этого феномена. Поэтому следующий закономерный этап осмысления понятия «толерантность» связан с философским анализом его употребления в педагогических концепциях. Здесь мы подходим к тесной взаимосвязи понятия и смысла, теории и практики, философии и педагогики, которые задают вектор дальнейших исследований.

В современных педагогических работах толерантность, предстающая как норма «цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость» [16, с. 6]. Исходя из этого определения можно предположить, что педагогические способы формирования толерантности ориентированы прежде всего на развитие у студентов многомерного и полиэтнического мировоззрения путём организации рассуждения о таких проблемах, как смысл жизни, ответственность, свобода, моральный выбор. В результате реализации такого подхода формирование толерантности, являющейся нравственным эталоном межличностных и социальных отношений, оказывается образовательной и воспитательной целью, требующей создания педагогической толерантности. Это предположение созвучно с утвердившимся в мире принципом гуманного образования, в свою очередь, предполагающим формирование у педагогов конкретных навыков и умений.

Возникает вопрос о том, что первично: педагогика как искусство научения толерантности или педагогическая толерантность? Этот философско-педагогический вопрос может быть решён в зависимости от трактовки самого понятия толерантности — является она конститутивным, латентным свойством личности, которое надо только развить, или приобретённым социальным навыком. Феномен толерантности, тесно связанный с идентичностью и

самоидентификацией, обнаруживает себя именно в социальных взаимоотношениях «Я — ты», «Я — мы», которые выстраиваются согласно определённым ценностям и социально-культурным матрицам, транслируемым системой образования. Соответственно, понимание толерантности формируется в зависимости от парадигмы, положенной в основу конкретной педагогической системы.

Предельно обобщая, в педагогике можно выделить три основных представления о толерантности, которые в той или иной степени коррелируют с мнением американского философа М. Уолцера.

1. Под толерантностью понимают конвенцию, которая предусматривает различие ценностей, норм и взглядов на мир.
2. Толерантность как компромисс или уступка другим системам взглядов, которые, по мнению оценивающего субъекта, менее эффективны и адекватны.
3. Толерантность рассматривают как консенсус, являющийся необходимым условием развития индивидуальных взглядов личности, ценностей, а также определённых концептуальных рамок, фиксирующих неполноту субъективного знания. Только в этом случае межличностные отношения, основанные на совместном диалогическом поиске истины, приводят к трансформации личностной и социокультурной идентичности.

Исходя из третьего положения можно предположить, что границы коммуникативного и социального пространств почти совпадают, следовательно, личная настроенность на диалогический коммуникативный акт является залогом понимания и конструктивного взаимоотношения. Тогда структура толерантного отношения к Другому предполагает наличие: настроенности на диалог, признания и уважения его прав на отличие, а также рефлексивной установки на достижение понимания и согласия. Соответственно, формирование толерантности в системе высшего образования невозможно без научения педагогов и студентов навыкам ведения диалогической коммуникации, тесно связанной с герменевтическими практиками в философии.

Такой контекст понимания толерантности указывает на возможность существования как минимум двух её форм. Можно

говорить о толерантности вне диалога (терпение, безразличие, превосходство), которую автор данной статьи называет псевдотолерантностью; также можно констатировать наличие позитивной рациональной толерантности, включающей рефлексивную и такой этический принцип, как настроенность на приятие и понимание Другого, наличие которых позволяет формировать диалогическое пространство качественно новых взаимоотношений.

Поиск ответа на практический вопрос «Как я должен обращаться с другими?» (осмысленный как в философском, так и в педагогическом ключе) напрямую связан с осознанием факта необходимости формирования толерантности, раскрывающей позитивное значение различий и устанавливающей границы диалогических взаимоотношений. Толерантность предполагает наличие диалога, который в свою очередь формирует её. Это свидетельствует о том, что в отличие от других методов образования перформативные, смыслоориентированные диалогические практики образования оказываются предпочтительными по ряду причин.

Во-первых, диалогические формы коммуникации помогают дистанцироваться от однозначных токований и уклоняться от жёстких оценок событий, феноменов, процессов, людей, что, по вполне понятным причинам, нивелирует конфликтные ситуации и увеличивает эффективность взаимоотношений, эквивалентом которой является достижение понимания (и/или некоего консенсуса).

Во-вторых, направленные на создание «глубинных» практик обучения диалогические формы коммуникации нацелены на формирование у студентов целостного и ценностного мировоззрения.

В-третьих, два вышеизложенных тезиса позволяют определить метод формирования толерантности в пространстве высшего образования, который, являясь синтезом философских и педагогических подходов, основан на диалогической коммуникации.

Проблема заключается в том, что невозможно создать практикум по формированию диалогической коммуникации по аналогии с машинным производством. Как в философии, так и в педагогике существуют различные диалогические подходы, однако их эффективность обусловлена «герменевтической» зрелостью, степенью по-

нимания человеком сущности термина «диалог», этико-философским ядром которого является способность уважать инаковость Другого и даже в некоторой мере восхищаться ею. Причём ценность последнего (Другого) очевидна: без него невозможен диалог, а собственное конституирование и самоидентификация также ставятся под вопрос. На этом этико-философском субстрате можно выращивать различные методологии научного исследования, в том числе связанные с формированием толерантности в системе высшего образования, степень эффективности которых (здесь автор данной статьи повторится) напрямую зависит от глубины проникновения в данный феномен.

Таким образом, философский анализ феномена «толерантность» выступает не только необходимой предпосылкой его постижения, но и основанием, теоретико-методологической базой его формирования в образовательном пространстве. Основным условием данного процесса является принцип организации взаимоотношений, базирующийся на понимании уникальности, поливариантности человеческого бытия, что предполагает нацеленность на постижение себя, мира другого человека, правил организации коммуникативного взаимодействия. Следовательно, оптимальной и актуальной образовательной стратегией в пространстве вуза может являться только диалог [17; 18; 19; 20].

Итак, являющаяся многоаспектным и инвариантным феноменом, толерантность может исследоваться в аксиологическом, социокультурном и даже онтологическом контекстах, ракурс рассмотрения которых зависит от степени осмысления данного

феномена. Онтологический контекст предполагает, что толерантность, основанная на диалоге, — фундамент и гарант мирного сосуществования людей. В рамках аксиологического подхода толерантность выступает доминирующей универсальной ценностью современного мира, организующей совместную человеческую жизнедеятельность. В социокультурном контексте толерантность представляет собой характеристику, отражающую способность личности налаживать диалогические взаимоотношения, с помощью которых осуществляется самоидентификация.

Следовательно, проблема формирования толерантности у студентов в образовательном пространстве вузов требует создания такой методологии, которая даёт доступ к пониманию трёх её структурных уровней: эксплицируется онтологический статус толерантности, понимаемой как основа любого социального и межличностного взаимодействия; толерантность раскрывается как социокультурный феномен, тесно связанный с самоидентификацией личности и её развитием; аксиологический уровень толерантности определяет ценностные ориентиры человеческого поведения, соотносимые с осуществлением постоянной смыслоориентированной рефлексии в коммуникации с другими (и/или автокоммуникации). Все три уровня осмысления раскрываются в процессе педагогических практик в вузе в том случае, если преподаватель демонстрирует собственную степень толерантности и умение налаживать понимающую, обучающую диалогическую коммуникацию, в каждом отдельном случае являющаяся уникальным авторским методом.

Литература

1. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности. — 2001. — № 1—2. — С. 8—19.
2. Беляков, А. В. Толерантность [Электронный ресурс] / А. В. Беляков // Большая актуальная политическая энциклопедия / науч. ред.-сост. : А. В. Беляков, О. А. Матвейчев. — М. : Эксмо, 2009. — Режим доступа : <http://www.studmed.ru>. — Дата доступа : 09.08.2019.
3. Locke, J. List o tolerancji / J. Locke. — Warszawa, 1963. — 71 s.
4. Милль, Дж. О свободе / Дж. Милль // Наука и жизнь. — 1993. — № 11. — С. 10—15.
5. Эфиоров, С. А. Толерантность / С. А. Эфиоров // Современная западная социология : словарь / Ю. Н. Давыдова [и др.]. — М. : Политиздат, 1990. — С. 352.
6. Петровский, М. Г. Толерантность / М. Г. Петровский // Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — С. 81.
7. Дедю, И. И. Экологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / И. И. Дедю. — Кишинёв : Главная редакция Молдавской советской энциклопедии, 1989. — Режим доступа : <https://dic.academic.ru>. — Дата доступа : 10.08.2019.
8. Воронин, А. С. Толерантность / А. С. Воронин // Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. В. Воронин. — М. : Академия, 2002. — С. 115.

9. Гусейнов, А. А. Терпимость / А. А. Гусейнов, И. С. Кон // Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. — М. : Политиздат, 1998. — С. 351.
10. Валитова, Р. Р. Толерантность [Электронный ресурс] / Р. Р. Валитова // Интернет-версия издания : Новая философская энциклопедия : в 4 т. — М. : Мысль, 2010. — Т. 4. — Режим доступа : <http://iph.ras.ru>. — Дата доступа : 05.04.2019.
11. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 2 ноября 2001 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml#a1. — Дата доступа : 02.05.2019.
12. Уолцер, М. О терпимости / М. Уолцер. — М. : Идея-Пресс : Дом интеллектуальной книги, 2000. — 160 с.
13. Гусейнов, А. А. Толерантность и диалог культур / А. А. Гусейнов // Диалог культур и партнёрство цивилизаций : IX Международные Лихачёвские научные чтения, Санкт-Петербург, 14—15 мая 2009 г. — СПб. : СПбГУП, 2009. — С. 65—68.
14. Декларация принципов терпимости [Электронный ресурс] // Организация Объединённых Наций [Официальный сайт]. — Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml. — Дата доступа : 10.08.2019.
15. Лекторский, В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. — 1997. — № 11. — С. 46—55.
16. Асмолов, А. Г. Толерантность : от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Смысл, 2000. — С. 4—7.
17. Диалог в образовании : сб. материалов конференции / Серия «Symposium», вып. 22. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — 350 с.
18. Король, А. Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога : дис. ... д-ра пед. наук / А. Д. Король. — М., 2009. — 392 с.
19. Король, А. Д. От монолога к диалогу : методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа / А. Д. Король // Смыслы и цели образования : инновационный аспект : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. — М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 197—206.
20. Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской // Вопросы философии. — 2008. — № 4. — С. 109—114.

Материал поступил в редакцию 10.03.2020.

Tolerance in the higher education system: from the definition to practice

Svetlana G. Doronina, postgraduate student at the Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus; svetadoris@mail.ru

Being a complex concept, tolerance does not lend itself to an unambiguous conceptual definition, which problematizes the development of a methodology for the process of tolerance formation among students and actualizes the need for a deeper understanding of this phenomenon within the framework of philosophical reflection. The article analyzes the concept of tolerance, on the basis of which the author puts forward a hypothesis about the existence of an inextricable connection between tolerance and dialogic communication, which serves as a means of its formation.

Keywords: dialogic communication; tolerance; teaching practices; interpersonal relationships; tolerance formation; pseudo-tolerance; higher education; communicative space.

References

1. Asmolov, A. G. O smyslah ponjatija «tolerantnost'» / A. G. Asmolov, G. U. Soldatova, L. A. Shajgerova // Vek tolerantnosti. — 2001. — № 1—2. — S. 8—19.
2. Beljakov, A. V. Tolerantnost' [Elektronnyj resurs] / A. V. Beljakov // Bol'shaja aktual'naja politicheskaja enciklopedija / nauch. red.-sost. : A. V. Belyakov, O. A. Matvejchev. — M. : Eksmo, 2009. — Rezhim dostupa : <http://www.studmed.ru>. — Data dostupa : 09.08.2019.
3. Locke, J. List o tolerancji / J. Locke. — Warszawa, 1963. — 71 s.
4. Mill', Dzh. O svobode / Dzh. Mill' // Nauka i zhizn'. — 1993. — № 11. — S. 10—15.
5. Efirov, S. A. Tolerantnost' / S. A. Efirov // Sovremennaja zapadnaja sociologija : slovar' / YU. N. Davydova [i dr.]. — M. : Politizdat, 1990. — S. 352.
6. Petrovskij, M. G. Tolerantnost' / M. G. Petrovskij // Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo. — Rostov n/D : Feniks, 1998. — S. 81.
7. Dedju, I. I. Ekologicheskij enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs] / I. I. Dedju. — Kishinyov : Glavnaja redakcija Moldavskoj sovetskoj enciklopedii, 1989. — Rezhim dostupa : <https://dic.academic.ru>. — Data dostupa : 10.08.2019.
8. Voronin, A. S. Tolerantnost' / A. S. Voronin // Slovar' terminov po obshchej i social'noj pedagogike / A. S. Voronin. — M. : Akademija, 2002. — S. 115.
9. Gusejnov, A. A. Terpimost' / A. A. Gusejnov, I. S. Kon // Slovar' po etike / pod red. I. S. Kona. — M. : Politizdat, 1998. — S. 351.
10. Valitova, R. R. Tolerantnost' [Elektronnyj resurs] / R. R. Valitova // Internet-versija izdanija : Novaja filosofskaja enciklopedija : v 4 t. — M. : Mysl', 2010. — T. 4. — Rezhim dostupa : <http://iph.ras.ru>. — Data dostupa : 05.04.2019.
11. Vseobshchaja deklaracija JuNESKO o kul'turnom raznoobrazii ot 2 nojabrja 2001 goda [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml#a1. — Data dostupa : 02.05.2019.
12. Uolcer, M. O terpimosti / M. Uolcer. — M.: Ideja-Press : Dom intellektual'noj knigi, 2000. — 160 s.
13. Gusejnov, A. A. Tolerantnost' i dialog kul'tur / A. A. Gusejnov // Dialog kul'tur i partnyorstvo civilizacij : IX Mezhdunarodnye Lihachyovskie nauchnye chtenija, Sankt-Peterburg, 14—15 maja 2009 g. — SPb. : SPbGUP, 2009. — S. 65—68.
14. Deklaracija principov terpimosti [Elektronnyj resurs] // Organizacija Ob»edinyonnyh Nacij [Ofic. sajt]. — Rezhim dostupa : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml. — Data dostupa : 10.08.2019.
15. Lektorskij, V. A. O tolerantnosti, pljuralizme i kriticizme / V. A. Lektorskij // Voprosy filosofii. — 1997. — № 11. — S. 46—55.
16. Asmolov, A. G. Tolerantnost' : ot utopii k real'nosti / A. G. Asmolov // Na puti k tolerantnomu soznaniju / pod red. A. G. Asmolova. — M. : Smysl, 2000. — S. 4—7.
17. Dialog v obrazovanii : sb. materialov konferencii / Serija «Symposium», vyp. 22. — SPb. : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, 2002. — 350 s.
18. Korol', A. D. Modelirovanie sistemy evristicheskogo obuchenija na osnove dialoga : dis. ... d-ra ped. nauk / A. D. Korol'. — M., 2009. — 392 s.
19. Korol', A. D. Ot monologa k dialogu : metodologicheskie predposylki proektirovanija obrazovanija evristicheskogo tipa / A. D. Korol' // Smysly i celi obrazovanija : innovacionnyj aspect : sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Hutorskogo. — M. : Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatje «INEK», 2007. — S. 197—206.
20. Hutorskij, A. V. Dialogichnost' kak problema sovremennogo obrazovanija (filosofsko-metodologicheskij aspekt) / A. V. Hutorskij // Voprosy filosofii. — 2008. — № 4. — S. 109—114.

Submitted 10.03.2020.

Психологические последствия проявления агрессии мужчинами и женщинами в условиях педагогической деятельности

Ракицкая Анна Викторовна, декан факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, кандидат психологических наук; *anelachek@mail.ru*

В статье рассматриваются психологические последствия проявления агрессии мужчинами и женщинами в условиях педагогической деятельности. У мужчин проявление конструктивной направленности агрессии, высокой вербальной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, низкой проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а у женщин высокий уровень враждебности и реактивной агрессии приводят к развитию синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: агрессия; враждебность; вербальная агрессия; синдром эмоционального выгорания у педагогов.

Современная система образования в Республике Беларусь характеризуется неравномерной представленностью мужчин и женщин в школе. На феминизацию образования как современную социальную тенденцию указывают ряд исследователей. Проблема вызывает, безусловно, множество вопросов из экономической, правовой и общественной сфер. Психологов же интересует: в какую психологическую ситуацию попадают мужчины и женщины, приходящие на работу в школу, а также работающие в ней продолжительное время? В самом общем смысле, профессиональная деятельность педагога характеризуется довольно высоким уровнем эмоционального напряжения, возникающего вследствие достаточно длительного пребывания в педагогически сложных ситуациях. На рабочем месте учитель ежедневно сталкивается с игнорированием его требований, несоблюдением учащимися установленных правил поведения в школе и классе, отсутствием у них осознанного отношения к учебной деятельности, агрессивным поведением, враждебностью, пассивностью учеников, конфликтами между обучающимися. Отказ от ответа, низкие

баллы по преподаваемому предмету, отсутствие дневников, разговоры на уроке, демонстративное поведение учащихся, их попытки списать решение учебного задания — все эти, казалось бы, незначительные события провоцируют появление у педагога различных агрессивных реакций. Кроме того, учитель включён во взаимодействие с коллегами и администрацией, которое сопровождается порой несогласием и непримиримостью в отношении достижения общих профессиональных задач, конфликтностью, проявлением неуважения. Взаимодействие с родителями учащихся также сопряжено с различного рода трудностями. Все эти обстоятельства выступают стимулами для возникновения у учителя агрессии. Однако в связи с предъявляемыми к педагогу профессионально-этическими требованиями он не может выразить агрессию открытым путём. Это приводит к накоплению невыраженной агрессии, на подавление и сдерживание которой тратятся физические и психические силы. Возникает закономерный вопрос: одинакова ли психологическая описанная выше ситуация для мужчи-

ны и женщины? И каковы психологические последствия напряжённой педагогической деятельности для педагогов мужчин и женщин?

Синдром эмоционального выгорания исследователи детерминируют как один из видов негативных последствий влияния профессиональной деятельности на человека. У педагогов этот синдром приводит к нарушениям процесса позитивного профессионального развития, к накоплению устойчивых нежелательных изменений содержания и сложившейся структуры личности, что негативно сказывается на производительности и удовлетворённости своим трудом, на функциональных и межличностных взаимодействиях с партнёрами.

В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексона выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [1]. Для индивида, испытывающего синдром эмоционального выгорания, характерен ряд симптомов: физических, поведенческих и психологических [2; 3]. Физические симптомы выгорания: усталость, чувство истощения, восприимчивость к изменениям показателей внешней среды, астенизация, частые головные боли, расстройства желудочно-кишечного тракта, избыток или недостаток веса, одышка, бессонница. Поведенческими симптомами выгорания выступают такие проявления, как ощущение тяжести работы, недостатка физических сил, ранние приходы на работу, задержки на рабочем месте после окончания рабочего дня, легко возникающее чувство гнева, раздражительность, подозрительность, чувство всемогущества, неспособность принимать решения, дистанцирование от коллег, повышенное чувство ответственности за работу, злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками. К психологическим относятся следующие симптомы: ощущения фрустрации, беспомощности и безнадежности, скуки, чувство беспокойства, снижение уровня энтузиазма, чувство обиды, чувство разочарования, неуверенность, чувство вины, чувство не востребованности, легко возникающее чувство гнева, раздражительность, подозрительность, ригидность, общая негатив-

ная установка на жизненные перспективы [3].

С целью выявления особенностей прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у мужчин и женщин в условиях педагогической деятельности в 2009—2015 годах нами было проведено эмпирическое исследование. Оно охватило 448 педагогов с высшим образованием, проходивших курсы повышения квалификации на базе государственного учреждения образования «Гродненский областной институт развития образования». Выборка составила 346 женщин и 102 мужчины. Педагогический стаж работы — от 1 года до 38 лет. Для педагогов характерно различное семейное положение. Место работы респондентов — город или село.

Методологическими основаниями нашего исследования послужили:

теория выгорания К. Маслач, в рамках которой синдром эмоционального выгорания рассматривается как психологический синдром истощения, цинизма, профессиональной неэффективности, вызванный длительной ответной реакцией на хронические эмоциональные и межличностные стрессовые факторы в профессиональной среде, отражающий значительное рассогласование между работником и профессией, что приводит к серьёзным негативным последствиям [1; 2; 3];

положения, сформулированные в рамках концепции профессионального развития и профессионального здоровья Л. М. Митиной, согласно которым синдром эмоционального выгорания у педагогов препятствует реализации адаптивного поведения и качественному выполнению профессиональных обязанностей и приводит к утрате профессионального здоровья [4];

аффективно-динамическая модель агрессивного поведения И. А. Фурманова, в рамках которой агрессия трактуется как модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (депривации, фрустрации), а агрессивность в качестве личностной черты — как готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения [5]. С точки зрения данного подхода синдром эмоционального выгорания можно рассматривать как ре-

зультат преодоления фрустрирующей ситуации с использованием различных видов агрессии.

Для диагностики степени выраженности синдрома эмоционального выгорания использовался опросник МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированный Н. Е. Водопьяновой [6], который позволяет описать феномен, диагностируя степень выраженности таких его компонентов, как эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений.

При помощи опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки [7] диагностировалась степень выраженности следующих характеристик и видов личностной агрессии: общая агрессивность, агрессивная мотивация, направленность агрессии, враждебность, физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия.

Ситуативная агрессия исследовалась при помощи шкалы реактивной и проактивной агрессии Е. Роланда, Т. Идсье, позволяющей выявить степень выраженности реактивной агрессии и проактивной агрессии, связанной 1) с проявлением власти, 2) с аффилиацией [8].

Исследование носило квазиэкспериментальный характер: в качестве зависимой переменной определялись показатели синдрома эмоционального выгорания, а в качестве независимых переменных выступили показатели личностной и ситуативной агрессии.

Нами была проведена статистическая обработка данных: определение нормальности распределения по критерию Колмогорова — Смирнова, разбивка респондентов по уровням (высокий, средний, низкий) с помощью метода Кеттелла, установление достоверности различий по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ по Пирсону, ковариационный анализ, регрессионный анализ. В исследовании использовались стандартные процедуры статистического пакета «SPSS 13». В данной статье представлены результаты, наиболее полно раскрывающие заявленную нами задачу выявления особенностей психологической ситуации для мужчины и женщины в условиях педагогической профессиональной деятельности.

В результате проведения регрессионного анализа выявлены следующие прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания и его компонен-

тов у педагогов с различными видами агрессии.

Интегральный показатель синдрома эмоционального выгорания. Согласно результатам исследования высокая степень синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) свойственна мужчинам, характеризующимся конструктивной направленностью агрессии (НПРА), с высоким уровнем вербальной агрессии (ВА), проактивной агрессии, связанной с аффилиацией (ПАА), а также низким уровнем проактивной агрессии, связанной с проявлением власти (ПАВ). Уравнение регрессии $SЭВ = 57,008 - 2,471 ПАВ + 2,081 ПАА + 2,578 ВА - 0,643 НПРА$ подтверждает заключение. Так, одними из прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у мужчин являются следующие характеристики личностной агрессии: конструктивная направленность агрессии и высокая вербальная агрессия. Мужчины, выражающие негативные чувства как через форму (крик, брань), так и через содержание высказываемого в виде угроз или ругани и таким способом достигающие результата, склонны к физическому и психическому истощению. Кроме того, прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у мужчин выступают высокая проактивная агрессия, связанная с аффилиацией, и низкая проактивная агрессия, связанная с проявлением власти. Это свидетельствует о том, что мужчины, получающие в высокой степени положительные эмоции от использования агрессии для достижения результата, стремящиеся к объединению с другими агрессорами, в низкой степени ощущающие удовольствие от реализации власти, возможности доминирования при помощи агрессивных действий, в большей степени истощаются физически и психически в ходе осуществления профессиональной деятельности.

У женщин прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания являются высокий уровень враждебности (ВРЖД) и реактивной агрессии (РА), о чём свидетельствует уравнение регрессии $SЭВ = 56,335 + 0,852 ВРЖД + 0,713 РА$. Женщины, которые считают, что не получают положенного им (внимания, поощрения, признания) и это несправедливо, в то время как другие люди (например коллеги), по мнению женщин, имеют то, что хотят, в большей степени подвержены

физическому и психическому истощению. Испытывая зависть и при этом полагая, что другие им завидуют, проявляя недоверие к окружающим, женщины переживают в итоге разочарованность, апатию, потерю интереса к ученикам, коллегам, своей профессиональной деятельности.

Эмоциональное истощение. Высокая степень эмоционального истощения (ЭИ) свойственна мужчинам с высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, низким уровнем враждебности и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти. Об этом свидетельствует уравнение регрессии $ЭИ = 21,341 - 1,237 \text{ ПАВ} + 0,665 \text{ РА} + 0,945 \text{ ПАА} - 0,583 \text{ ВРЖД}$. В группе риска развития эмоционального истощения находятся мужчины, испытывающие в фрустрирующей ситуации гнев и переходящие в ней к агрессивному нападению, характеризующиеся в высокой степени использованием для достижения определённого результата агрессии, сопровождающейся ощущением единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы. При этом, проявляя агрессию, мужчина испытывает положительные эмоции от причинения вреда жертве. Хочется отметить, что для мужчин, не склонных к переживанию зависти, ненависти к окружающим, осторожности по отношению к людям, основанной на убеждении, что окружающие хотят причинить им вред, в большей степени характерны симптомы эмоционального истощения в отличие от выявленной нами тенденции у женщин. Кроме этого, представляет интерес то, что эмоционально истощаются в большей степени мужчины, характеризующиеся отсутствием желания угрожать тем, кто с ними не согласен, не получающие удовольствия от реализации власти, возможности доминирования в педагогическом взаимодействии.

На основании полученного уравнения регрессии $ЭИ = 17,361 + 0,803 \text{ ВРЖД} + 0,331 \text{ РА} - 1,403 \text{ ВА} + 0,882 \text{ АМ} - 0,955 \text{ ФА}$ можно сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального истощения характерен для высоковраждебных женщин с высоким уровнем реактивной агрессии, агрессивной мотивации (АМ) и с низким уровнем вербальной агрессии, отличающихся низким уровнем физической агрессии (ФА). Враждебно настроенные

женщины, склонные к проявлениям ярости, гнева во фрустрирующих ситуациях, позволяющие себе быть грубыми по отношению к людям, которые им не нравятся, но при этом не склонные словесно и физически наносить окружающим вред, в большей степени испытывают желание уединиться, чувствуют усталость и эмоциональную опустошенность, считая, что они слишком много и тяжело работают.

Деперсонализация (ДП). Уравнение регрессии $ДП = 6,925 + 0,563 \text{ ПАА}$ позволяет сделать заключение о том, что высокая степень деперсонализации свойственна мужчинам с высоким уровнем проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Высокая степень используемой для достижения определённого результата проактивной агрессии, характеризующейся ощущением единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы, при этом сопровождающейся получением положительных эмоций от причинения вреда жертве, приводит к проявлениям цинизма, равнодушия, чёрствости по отношению к окружающим.

В результате проведённого исследования выявлено, что высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высоким уровнем реактивной агрессии, отличающимся высоким уровнем косвенной агрессии (КА), что подтверждает уравнение регрессии $ДП = 2,814 + 0,378 \text{ ВРЖД} + 0,293 \text{ РА} + 0,360 \text{ КА}$. Женщины, не доверяющие коллегам, ученикам, при этом полагающие, что их не любят окружающие и обсуждают их поведение за спиной, между тем сами склонные к выражению агрессии косвенным способом в виде сплетен, интриг, в большей степени ожесточаются против других, относятся к людям как к предметам. Им становится безразлично, что происходит с теми, кто их окружает. Усугубляя эти проявления деперсонализации легко возникающие вспышки гнева, возмущения у женщин в ситуациях фрустрации.

Редукция профессиональных достижений. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что редукция профессиональных достижений (РПД) характерна для мужчин, отличающихся высоким уровнем агрессивной мотивации и низким уровнем вербальной агрессии. Заключение подтверждается уравнением

регрессии РПД = 33,915 – 1,337 AM + 2,726 BA. Мужчины, стремящиеся обосновать себе и другим необходимость агрессивного реагирования в различных педагогически сложных ситуациях, склонные к оправданию собственных агрессивных действий, но не выражающие агрессию словесно, характеризуются проявлениями редукции профессиональных достижений.

При изучении особенностей прогностических показателей редукции профессиональных достижений у женщин нами выявлено, что высокая степень выраженности этого компонента синдрома эмоционального выгорания характерна для высоковраждебных женщин, отличающихся высоким уровнем косвенной агрессии и низким уровнем вербальной агрессии. Уравнение регрессии РПД = 36,233 – 0,532 ВРЖД + 0,383 BA – 0,554 КА подтверждает заключение. Женщины, испытывающие зависть, считающие, что администрация, коллеги и ученики несправедливо относятся к ним, обманывают их, смеются над ними, при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой вербальной форме, а проявляющие свои агрессивные реакции окольными путями, в меньшей степени стремятся к планированию своей профессиональной траектории движения. Собственные профессиональные достижения утрачивают для них ценность. Соответственно, меняется отношение к профессии учителя в сторону полной потери интереса.

Обобщая результаты эмпирического исследования прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у мужчин-педагогов и женщин-педагогов с различными видами агрессии, можно сделать следующие выводы:

- прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания являются: у мужчин — конструктивная направленность агрессии, высокий уровень вербальной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низкий уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти; у женщин — высокий уровень враждебности и реактивной агрессии;
- высокая степень эмоционального истощения свойственна мужчинам с высокой реактивной агрессией, высокой степенью проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, с низ-

ким уровнем враждебности и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти; для женщин прогностическими показателями эмоционального истощения являются высокий уровень агрессивной мотивации, враждебности, реактивной агрессии, а также низкий уровень физической и вербальной агрессии;

- прогностическим показателем деперсонализации у мужчин выступает высокая проактивная агрессия, связанная с аффилиацией; высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высокой косвенной агрессией, отличающимся высокой реактивной агрессией;
- редукция профессиональных достижений характерна для мужчин, отличающихся высокой агрессивной мотивацией и низкой вербальной агрессией; прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у женщин выступают высокий уровень враждебности и косвенной агрессии и низкий уровень вербальной агрессии.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что психологические последствия проявления агрессии мужчинами и женщинами в условиях педагогической деятельности существенно различаются. С нашей точки зрения, эти различия могут быть объяснены действием социальных и профессиональных факторов, среди которых можно выделить гендерные стереотипы в отношении поведения женщины в обществе. Так, общество по-разному относится к проявлениям женской и мужской агрессии. Женщина, проявляющая агрессию, сталкивается с осуждением со стороны коллег, близких друзей, членов семьи. В то же время агрессия, демонстрируемая мужчиной, находит обоснование или оправдание со стороны окружающих [9]. Подобное дифференцированное отношение к агрессии усваивается женщинами и мужчинами в процессе социализации и приводит к формированию соответствующих социальных представлений у самих педагогов. Если женщины рассматривают агрессию как экспрессию — средство выражения гнева и снятия стресса путём высвобождения агрессивной энергии [9; 10], то муж-

чины, как правило, меньше испытывают чувство вины и тревоги, относятся к агрессии как к инструменту, считая её моделью поведения, к которому прибегают для получения разнообразного социального и материального вознаграждения [10]. Кроме того, женщины более обеспокоены, чем агрессия может обернуться для них самих [9; 10; 11].

Хочется обратить внимание на то, что работа и педагогов-женщин, и педагогов-мужчин сопряжена с необходимостью придерживаться в ходе взаимодействия с участниками образовательного процесса определённых профессионально-нравственных норм. Учителю запрещается повышать голос, кричать на учеников, их родителей, коллег, использовать выражения, оскорбляющие человеческое достоинство обучающихся, унижать детей и их родителей, применять по отношению к обучающимся меры физического или психологического насилия. По нашему мнению, женщины в большей степени склонны

подчинять себя требованиям профессии и профессионального сообщества по сравнению с мужчинами, то есть проявлять адаптивный тип поведения, что ещё в большей степени усугубляет физическое и психическое состояние женщины [11].

Полученные в ходе нашего исследования результаты могут быть использованы в нескольких направлениях: внедрение исследовательских результатов в лекционные курсы высших учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогов и психологов, в деятельность институтов развития образования, осуществляющих повышение квалификации педагогов в системе непрерывного образования; разработка психологическими службами учреждений образования программ по профилактике и психокоррекции редукации профессиональных достижений педагогов; оказание индивидуальной психологической помощи педагогам с проявлениями синдрома эмоционального выгорания.

Литература

1. Maslach, C. The Maslach Burnout Inventory / C. Maslach, S. E. Jackson. — Palo Alto : Consulting Psychologist Press, 1981. — 266 p.
2. Maslach, C. Burnout research in the social services : a critique / C. Maslach // Journal of Social Service Research. — 1986. — № 10. — P. 95—105.
3. Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. — 1976. — № 9 (5). — P. 16—22.
4. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : ИЦ «Академия», 2004. — 320 с.
5. Фурманов, И. А. Детская агрессивность : аффективно-динамический подход / И. А. Фурманов // Психология. — 1996. — № 5. — С. 64—76.
6. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 336 с.
7. Buss, A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psychologist. — 1957. — Vol. 21. — P. 343—349.
8. Roland, E. Aggression and Bullying / E. Roland, T. Idsoe / Aggressive Behavior. — 2001. — Vol. 27. — P. 446—462.
9. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2006. — 431 с.
10. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб. : Питер, 1997. — 330 с.
11. Рогов, Е. И. Личность учителя : теория и практика / Е. И. Рогов. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.

Материал поступил в редакцию 30.01.2020.

Psychological consequences of the aggression manifestation by men and women in the conditions of the teaching context

Anna V. Rakitskaya, Dean of the Psychology Faculty of Yanka Kupala State University of Grodno, Cand. Sci. (Psychology); *anelachek@mail.ru*

The article examines psychological consequences of the aggression manifestation by men and women in the conditions of the teaching context. As for men, the manifestation of the constructive orientation aggression, high verbal aggression, proactive aggression associated with affiliation, low proactive aggression associated with the power manifestation, and as for women, the high level hostility and reactive aggression lead to the development of burnout syndrome.

Keywords: aggression; hostility; verbal aggression; burnout syndrome among teachers.

References

1. Maslach, C. The Maslach Burnout Inventory / S. Maslach, S. E. Jackson. — Palo Alto : Consulting Psychologist Press, 1981. — 266 p.
2. Maslach, C. Burnout research in the social services : a critique / C. Maslach // Journal of Social Service Research. — 1986. — № 10. — P. 95—105.
3. Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. — 1976. — № 9 (5). — P. 16—22.
4. Mitina, L. M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya / L. M. Mitina. — M. : IC «Akademiya», 2004. — 320 s.
5. Furmanov, I. A. Detskaya agressivnost' : affektivno-dinamicheskij podhod / I. A. Furmanov // Psihologiya. — 1996. — № 5. — S. 64—76.
6. Vodop'yanova, N. E. Sindrom vygoraniya : diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. — 2-e izd. — SPb. : Piter, 2009. — 336 s.
7. Buss, A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psycholog. — 1957. — Vol. 21. — P. 343—349.
8. Roland, E. Aggression and Bullying / E. Roland, T. Idsoe / Aggressive Behavior. — 2001. — Vol. 27. — P. 446—462.
9. Bendas, T. V. Gendernaya psihologiya : ucheb. posobie / T. V. Bendas. — SPb. : Piter, 2006. — 431 s.
10. Beron, R. Agressiya / R. Beron, D. Richardson. — SPb. : Piter, 1997. — 330 s.
11. Rogov, E. I. Lichnost' uchitelya : teoriya i praktika / E. I. Rogov. — Rostov n/D : Feniks, 1996. — 512 s.

Submitted 30.01.2020.

Разработка и апробация методики «Семантический дифференциал для оценки самосознания косвенных свидетелей террористического акта»

Парфёнова Татьяна Вячеславовна, магистр психологии, соискатель Национального института образования; *pa.tanya@mail.ru*

В статье изложены результаты разработки и апробации новой, специализированной и контекстуализированной методики диагностики личности из класса частных семантических дифференциалов. Уникальность данной методики состоит в том, что она позволяет реконструировать самосознание личности и оценить динамику её личностных изменений вследствие воздействия террористического акта.

Ключевые слова: семантический дифференциал; террористический акт; самосознание; личностные изменения; косвенные свидетели.

Основное преимущество методологии психосемантического моделирования в контексте исследования личности и её личностных изменений заключается в возможности реконструировать самосознание респондента, а именно его имплицитную теорию собственной личности. Методы психосемантики позволяют воссоздать субъективную картину восприятия человеком самого себя, его представления о собственных личностных особенностях и их взаимосвязях (структуре), а также об их динамике (постоянстве и изменчивости в различных жизненных обстоятельствах). В связи с этим психосемантические методы расширяют возможности стандартных психодиагностических методик, направленных на изучение личности. *Во-первых*, с помощью частного семантического дифференциала (далее — СД) исследователь получает возможность изучить не общую модель личности, заданную определённой теорией, а выстроить и оценить уникальное семантическое пространство респондента, моделирующее его систему представлений о своих личностных характеристиках. *Во-вторых*, стимульный материал СД формируется исследователем на основе имеющейся информации об изучаемом объекте, в виду чего открывается возможность макси-

мально контекстуализировать методику, то есть задать специфический, нестандартный контекст оценивания личности, например, изучить её изменения под воздействием определённых событий жизни. *В-третьих*, в отличие от большинства личностных тестов и опросников технология дифференциала позволяет исследовать личность не в статике, а в динамике. В этом случае диагностика личности направлена не на выявление выраженности какого-либо личностного свойства, а на определение его изменения в зависимости от заданного критерия или контекста изучения. Такая возможность открывается при формулировании набора дескрипторов в терминах «был» — «стал», что по содержанию уже отражает факт осознания личностью своих изменений. Данная процедура упрощает самоотчёт человека и позволяет исследователю выявить слабо осознаваемое респондентом изменение собственной личности.

Перечисленные аспекты свидетельствуют в пользу методологии психосемантического моделирования для изучения личностных изменений косвенных свидетелей террористического акта, что и предопределило наш выбор. Первоочередная задача разработки СД заключалась в подборе набора дескрипторов, способного

адекватно раскрыть и категоризировать многообразие изменений личности под воздействием экстремальных событий. При решении данной задачи нам необходимо было выделить те характеристики личности, которые соответствуют носителям русского языка и наиболее полно способны раскрыть их реакцию на экстремальное событие. С этой целью были проанализированы апробированные русскоязычные СД, лонгитюдные и ретроспективные эмпирические исследования психологических последствий экстремальных событий, а также воспоминания людей о террористических актах, размещённые в СМИ. На основе проделанной работы можно констатировать, что экстремальный характер событий общественно-исторического масштаба затрагивает такие подсистемы личности, как ценности и смыслы, характер человека, мировоззрение (представления о жизни и смерти, качестве жизни). Возникшие под воздействием экстремальных событий личностные изменения могут иметь как краткосрочный, так и долгосрочный характер, позитивную либо негативную направленность. Для корректного формулирования пар дескрипторов, содержащих описание личностных изменений, далее анализировались пункты апробированных на русскоязычной выборке психодиагностических методик, направленных на изучение выделенных нами в ходе пилотажного исследования характеристик личности. Первичную исследовательскую версию СД составили 60 пар дескрипторов, которые отражали позитивную и негативную направленность личностных изменений. Все оценочные пары характеристик личности были снабжены градуированной (семибалльной) шкалой оценки от -3 до $+3$. Для предотвращения эффекта социальной желательности пары личностных характеристик в общем списке, а также полюса с положительной и отрицательной модальностью в каждой паре располагались в случайном порядке. Согласно цели эмпирического исследования семантический дифференциал сопровождался инструкцией с упоминанием террористического акта в минском метро.

Эмпирическое исследование проводилось в 2018 году. Выборку апробации составили 563 косвенных свидетеля террористического акта в минском метро в возрасте от 21 года до 63 лет из разных

городов Беларуси, преимущественно жителей Гродненской, Могилёвской, Минской областей и г. Минска. Выборочная совокупность гетерогенна по социально-демографическим признакам, респонденты принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе на условиях анонимности и конфиденциальности.

Для выявления наиболее точной факторной структуры СД на разных этапах психометрической разработки использовались различные варианты факторного анализа (эксплораторный, конфирматорный), применялись критерии Кайзера-Мейера-Олкина, Кеттелла, рассчитывались показатели дискриминативности дескрипторов, а также надёжности факторов и их внутренней согласованности (α -Кронбаха).

На начальной стадии психометрической разработки методики использовался эксплораторный (разведочный) факторный анализ по методу главных осей (Principal axis factoring) с последующим кватримакс-вращением (Quartimax normalized). В качестве значимой принималась факторная нагрузка $\geq |0,45|$. Первичным результатом факторизации выступила шестифакторная структура СД. Далее следовал анализ факторных весов каждого дескриптора, по итогу которого отсеивались те из них, что значимо не нагружали ни один из выделенных факторов и по своему значению были меньше принятой факторной нагрузки ($< |0,45|$). По такому критерию на первом шаге отбора было отсеяно 26 дескрипторов, что привело к преобразованию шестифакторной структуры методики в пятифакторную. На втором шаге отбора было отсеяно ещё три дескриптора, после чего пилотажная версия дифференциала сократилась до 31 дескриптора. В таком варианте методика была подвергнута анализу надёжности факторов и дискриминативности входящих в них дескрипторов, «пороговым» уровнем дискриминативности каждого дескриптора было избрано значение $|0,2|$. В ходе анализа обнаружено, что два из трёх дескрипторов в составе пятого фактора продемонстрировали свою несостоятельность, значения их дискриминативности равнялись 0,04 и 0,05, вследствие чего было принято решение об исключении пятого фактора из методики. После отвержения данного фактора с целью проверки ус-

тойчивости четырёхфакторной структуры методики пилотажная версия СД была снова подвергнута факторному анализу по вышеописанному алгоритму. Исходя из результатов анализа было принято решение об исключении ещё одного пункта, факторный вес которого $<|0,45|$. В конечном итоге, пилотажная версия СД была представлена 27 дескрипторами, образующими четырёхфакторную структуру методики, которая объясняет 44,43 % дисперсии. Показатели дискриминативности дескрипторов пилотажной версии методики варьировались в пределах $|0,35\sim 0,76|$, а значения надёжности факторов α -Кронбаха укладывались в диапазон от 0,73 до 0,86. На основании критерия Кайзера-Мейера-Олкина и критерия Кеттелла полученная четырёхфакторная структура СД с собственными значениями каждого фактора >1 была признана оптимальной.

Целью следующего этапа психометрической разработки СД стал анализ содержательной однородности и направленности дескрипторов, вошедших в каждую шкалу методики. Для достижения единства подсчёта сырых баллов по каждой шкале и общего показателя персональности события некоторые дескрипторы были подвергнуты инверсии так, чтобы за выбор позитивной характеристики личностных изменений из пары дескрипторов респонденту присваивалось максимальное значение шкалы оценки (то есть 7), а за выбор негативной характеристики — минимальное (то есть 1). Чтобы удостовериться в устойчивости шкальной структуры личностного дифференциала после инверсии, на пересчитанной матрице баллов повторно был проведён факторный анализ по методу главных осей с последующим квартимакс-вращением. Его результаты убеждают в том, что выделенная факторная структура сохраняется, равно как сохраняются факторные веса каждого дескриптора, изменяется лишь знак факторных нагрузок тех пунктов, которые были подвергнуты инверсии. Полученная четырёхфакторная модель методики объясняет 44,38 % дисперсии входного набора дескрипторов. Повторный расчёт дискриминативности дескрипторов и надёжности шкал СД после инверсии подтвердил представление о том, что апробированная версия частного дифференциала обладает высокой надёжностью и способностью достаточно достоверно

дифференцировать респондентов относительно «максимальных» и «минимальных» значений интенсивности изучаемых личностных изменений. Показатели дискриминативности дескрипторов варьировались в пределах 0,41~0,76 (среднее значение равно 0,57), а значения надёжности шкал α -Кронбаха укладывались в диапазон от 0,72 до 0,89.

Проверка структурной валидности методики осуществлялась с помощью конфирматорного (подтверждающего) факторного анализа по методу максимального правдоподобия — GLS-ML (General Least Squares-Maximum Likelihood). Первичные результаты его расчётов указывали на относительную состоятельность проверяемой факторной модели при допущении её нестрогого соответствия реальной структуре исходных эмпирических данных (NFI = 0,8, NNFI = 0,84, CFI = 0,86, GFI = 0,86, AGFI = 0,84, SRMR = 0,07, RMSEA = 0,07, 90 % CI [0,06; 0,07], $\chi^2/df = 3,36$). Принимая во внимание обнаруженное ограничение, нами был продолжен поиск оптимальной факторной структуры методики путём модификации первого, самого объёмного по содержанию фактора. Мы предположили, что данный фактор может расщепляться на несколько субфакторов, в связи с чем была проведена его повторная факторизация по методу главных осей. Расчёты свидетельствовали о сохранности однофакторной структуры, в виду чего его последующая модификация основывалась на результатах иерархического агломеративного (объединительного) кластерного анализа — joining (tree clustering). Данная процедура позволила последовательно объединить в отдельные кластеры наиболее близкие и однородные наборы дескрипторов первого фактора. По итогу было принято решение об извлечении из методики семи пар дескрипторов, демонстрирующих сравнительно наименьшую взаимосвязь и не вошедших в первые два кластера. Обоснованность предпринятой процедуры отсева пунктов проверялась на пересчитанной матрице эмпирических данных с помощью факторного анализа по методу главных осей с последующим квартимакс-вращением. В качестве значимой принималась факторная нагрузка $\geq|0,45|$. Полученные результаты подтвердили сохранность четырёхфакторной структуры методики после обновления первого фактора, а также

отразили повышение общей доли дисперсии факторной модели до 49,11 %. Пересчитанные показатели надёжности шкал и дискриминативности дескрипторов также свидетельствуют об их высокой согласованности и способности достаточно достоверно дифференцировать респондентов относительно «максимальных» и «минимальных» значений интенсивности изучаемых личностных изменений (среднее значение дискриминативности дескрипторов равно 0,6). Результаты психометрических расчётов итоговой версии СД представлены в таблице.

В таком варианте СД снова проходил проверку на структурную валидность с помощью конфирматорного факторного анализа по методу GLS-ML. В целом можно отметить пригодность и адекватность выявленной факторной модели (NFI = 0,89, NNFI = 0,91, CFI = 0,92, GFI = 0,92, AGFI = 0,9, SRMR = 0,06, RMSEA = 0,06, 90 %CI [0,05; 0,06], $\chi^2/df = 2,86$), которая в большей степени соответствует исходным эмпирическим данным.

Таким образом, окончательная редакция методики включает 20 дескрипторов, разбитых на четыре шкалы (фактора). Итоговый бланк дифференциала с инструкцией и ключом к обработке представлен в Приложении. При обозначении шкал дифференциала без внимания не остался тот факт, что каждая шкала методики содержательно отражает психологические характеристики, имеющие функциональное значение для психологической устойчивости личности в трудных жизненных ситуациях и эффективности совладания с ними. Все обнаруженные характеристики направлены на совладание личности во внутреннем и внешнем плане (на интрапсихическом и поведенческом уровнях), а степень их сформированности определяет эффективность саморегуляции личности в экстремальных условиях жизни. Показатели по данным факторам будут характеризовать различия людей по степени устойчивости к воздействию экстремальных событий. Иными словами, под воздействием экстремальных событий в личности изменяется то, что работает в контексте совладания. По сути, единственным результатом конструктивного преодоления экстремального события можно рассматривать посттравматический личностный рост, выраженный в позитивных личностных изменениях.

Фактор 1 — «Психологическое благополучие» — объединяет содержание двух кластеров, отражающих такие ключевые характеристики позитивного функционирования личности, как осмысленность жизни (дескрипторы 1, 15, 16, 19) и позитивное самоотношение (дескрипторы 14, 38, 43, 51). Данные характеристики личности выступают регуляторами совладающего поведения, однако функциональная роль этих личностных структур различна. Во-первых, они являются предпосылками эффективного совладающего поведения и универсальными метаресурсами, которые обеспечивают успешное преодоление трудных событий жизни [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В трудной жизненной ситуации осмысленность жизни позволяет уменьшить возникшее эмоциональное напряжение за счёт нахождения смыслового соответствия между ситуационным смыслом события и смыслом жизни [3]. Позитивное самоотношение как результат познания себя, своих возможностей и ресурсов обеспечивает прогнозируемость и подконтрольность собственного поведения, а также выбор конструктивных стратегий совладания. Во-вторых, это те личностные структуры, которые принимают удар и интенсивно деформируются в условиях трудной жизненной ситуации. Субъективно трудные жизненные события запускают процессы рефлексии и осмысления жизненного опыта, заставляют человека задумываться о сущности своего «Я». В-третьих, осмысленность жизни и позитивное самоотношение рассматриваются как последствия эффективного переживания и преодоления трудных событий жизни, выраженных в смыслостроительстве и посттравматическом личностном росте. Функциональное значение «осмысленности» заключается в постоянном решении задачи на смысл — процессе постижения либо придания смысла свершившимся обстоятельствам и событиям жизни. Психологический механизм сохранности и поддержания самоотношения личности непосредственно связан с опытом реализации собственных смыслообразующих мотивов. Успешное решение задачи на смысл способствует осмысленности жизни, поддерживает позитивное самоотношение личности и психологическое благополучие в целом.

Позитивный вектор личностных изменений по данному фактору заключается

Таблица. — Результаты психометрических расчётов итоговой версии семантического дифференциала

№ дескриптора	Перечень дескрипторов	Факторный вес	Коэффициент дискриминативности	α -Кронбаха
Фактор 1. Психологическое благополучие собственное значение фактора = 4,63; доля дисперсии = 23,13 %				
14	я стал(-а) больше верить в себя и свои силы — я перестал(-а) верить в себя и свои силы	0,75	0,70	0,87
16	моя жизнь приобрела смысл — я потерял(-а) смысл жизни	0,74	0,68	
19	я стал(-а) более целеустремлённым(-ой) — я стал(-а) менее целеустремлённым(-ой)	0,73	0,68	
15	я стал(-а) более жизнерадостным(-ой) — я стал(-а) более унылым(-ой)	0,7	0,64	
43	я стал(-а) более общительным(-ой) — я стал(-а) более замкнутым(-ой)	0,65	0,60	
1	у меня появилось больше ясных целей в жизни — мои жизненные цели потеряли свою значимость	0,64	0,61	
51	я стал(-а) более организованным(-ой) — я стал(-а) менее организованным(-ой)	0,61	0,58	
38	я почувствовал(-а) себя достойным человеком — я перестал(-а) чувствовать себя достойным человеком	0,55	0,51	
Фактор 2. Религиозность собственное значение фактора = 2,36; доля дисперсии = 11,8 %				
49	я стал(-а) чаще молиться — я стал(-а) реже молиться	0,85	0,76	0,86
27	я стал(-а) чаще посещать храм — я почти перестал(-а) посещать храм	0,8	0,73	
60	я стал(-а) более религиозным(-ой) — я стал(-а) менее религиозным(-ой)	0,78	0,72	
12	я стал(-а) больше следовать своим религиозным убеждениям — я почти перестал(-а) следовать своим религиозным убеждениям	0,62	0,61	
Фактор 3. Переживание террористической угрозы собственное значение фактора = 1,71; доля дисперсии = 8,55 %				
10	у меня появился страх того, что теракт может повториться — я стал(-а) спокойно относиться к возможности повторения терактов	-0,70	0,58	0,72
46	я осознал(-а), что боюсь стать жертвой теракта — я осознал(-а), что не боюсь стать жертвой теракта	-0,69	0,57	
36	в местах большого скопления людей у меня стали появляться различные навязчивые мысли и физиологические реакции (учащённое сердцебиение, мышечное напряжение, дрожь, потливость и пр.) — я заметил(-а), что в местах большого скопления людей стал(-а) чувствовать себя спокойно	-0,53	0,44	
11	я стал(-а) бояться смерти — я перестал(-а) бояться смерти	-0,51	0,44	
26	я перестал(-а) чувствовать себя безопасно в своей стране — в своей стране я стал(-а) чувствовать себя безопасно	-0,49	0,41	

Фактор 4. Поиск ощущений				
собственное значение фактора = 1,13; доля дисперсии = 5,63 %				
41	я стал(-а) больше рисковать и искать острых ощущений — для меня стало важно быть в безопасности и ощущать полное спокойствие	0,75	0,63	0,75
30	в целом я стал(-а) более рискованным(-ой) и беспечным(-ой) — в целом я стал(-а) более осмотрительным(-ой) и осторожным(-ой)	0,74	0,6	
17	я обнаружил(-а), что стал(-а) чаще принимать рискованные решения — я обнаружил(-а), что с осторожностью подхожу к принятию рискованных решений	0,58	0,5	

Примечание: Итоговый состав фактора 1 и фактора 2 представлен дескрипторами, подвергнутыми инверсии.

в повышении осмысленности жизни и позитивном самоотношении личности, что в совокупности выражает сохранность и поддержание психологического благополучия. Негативный вектор личностных изменений будет свидетельствовать о фрустрированности психологического благополучия личности, затруднении её позитивного функционирования, неудовлетворённости собой и своей жизнью.

Фактор 2 — «Религиозность» — представлен дескрипторами, которые указывают на религиозность как психологическое свойство личности. Появление данного фактора не случайно в виду того, что согласно ряду исследований [7; 8; 9; 10] обращение к религии спровоцировано столкновением личности с трудным и критическим событием жизни. В свете чего религиозное обращение можно рассматривать как всплеск переживаний личности, сигнализирующих об актуализации деятельности по смыслостроительству. Это обусловлено тем, что религия выступает универсальным контекстом для смыслообразования негативных аспектов человеческого бытия, а также представляет стратегию и способы поведенческого совладания с данными событиями: молиться, посещать храм, следовать религиозным убеждениям и т. д. [7]. Религия и религиозные практики являются одним из источников развития духовности — высшего уровня человеческой саморегуляции, основанной на общечеловеческих духовных (высших, нравственных) ценностях, присущих зрелой личности [10]. Исходя из этого можно констатировать, что дан-

ный фактор отражает изменения личности, которые опосредуют обращение к религии и в самом общем смысле выражают духовный рост личности. Позитивный вектор личностных изменений характеризует духовный рост личности, негативный — отсутствие духовных изменений.

Фактор 3 — «Переживание террористической угрозы» — объединил в себе дескрипторы, отражающие стабильные эмоциональные состояния и уровень чувствительности человека к вероятности повторения теракта. Людей пугает непредсказуемость и неподконтрольность события, его ужасающие последствия, незнание того, как вести себя в подобных ситуациях. Размышления о теракте, подкрепление их негативными эмоциональными состояниями могут привести к формированию у личности интенсивного переживания террористической угрозы, которое способно сохраняться на высоком уровне даже спустя месяцы и годы после события, из-за чего это переживание рассматривается как психологическое последствие террористического акта, а также особый вид стрессора и конкретно направленная тревога [11; 12]. Отсюда следует, что позитивный вектор личностных изменений по данному фактору заключается в эмоциональной устойчивости личности к угрозе и психологическим последствиям террористического акта. Негативный вектор личностных изменений будет свидетельствовать о высокой тревожности человека, низкой толерантности к данному виду стресса, неспособности противостоять потенциальной угрозе.

Фактор 4 — «Поиск ощущений» — вообрал в себя три набора дескрипторов, которые отражают принятие риска и поиск острых ощущений. Поиск ощущений — это общее свойство личности, выраженное в стремлении к разнообразным, новым, сложным и интенсивным ощущениям и переживаниям, а также в готовности принять риск ради переживания такого опыта [13]. При этом форма и способ выражения поиска ощущений во многом зависят от характера среды социализации человека, его личностного развития и тех целей поведения, которые он выбирает. Поиск ощущений может подавляться, если среда социализации очень узкая и ограниченная, либо выражаться в антисоциальных или социально приемлемых формах поведения (экстремальные профессии или виды спорта и т. д.) [14]. В трудной жизненной ситуации тревожные состояния личности, предвкушение страха, могут быть вовлечены в торможение стремления по поиску ощущений и выступать сдерживающим фактором рискованного поведения. В состоянии тревоги человек субъективно ощущает чувство беспокойства, становится сверхбдительным, ожидает неблагоприятный исход потенциальной угрозы. В этом

контексте сохранность или проявление стремления человека к поиску новых интенсивных ощущений после воздействия экстремальных событий следует рассматривать как позитивный исход опыта переживания, так как данное стремление свидетельствует либо о раскрытии личностной предрасположенности к поиску новых ощущений, либо о сохранности оптимального состояния активности человека по поиску ощущений. Однозначный отказ от поиска новых ощущений, сверхбдительность, чрезмерная осторожность и нерешительность являются свидетельством переживания посттравматического стресса, что необходимо трактовать как негативный вектор личностных изменений.

Подводя итоги проделанной работы, следует отметить, что представленная методика прошла психометрический анализ, является надёжным, валидным психодиагностическим инструментом, а также специализированным, контекстуализированным и уникальным в своем роде СД, позволяющим реконструировать самосознание личности и оценить динамику её личностных изменений вследствие воздействия экстремального события.

Приложение

«Семантический дифференциал для оценки самосознания косвенных свидетелей террористического акта» (разработчики — Т. В. Парфёнова, К. В. Карпинский)

Инструкция: Вам предложены пары противоположных утверждений, характеризующие изменения различных личностных особенностей человека. Ваша задача — выбрать **одно из утверждений в каждой паре**, которое, по Вашему мнению, больше **соответствует Вашему личному опыту восприятия и переживания террористического акта в минском метро**, напротив выбранного утверждения отметьте одну из цифр, обозначающую соответствующий вариант ответа. Для оценки утверждений используйте следующую шкалу:

Ничего не изменилось	Пожалуй, верно	Верно	Абсолютно верно
0	1	2	3

Не нужно много времени тратить на обдумывание своих ответов. Давайте тот ответ, который первым приходит в голову. Помните, нас интересует лично *Ваша реакция на событие*, поэтому *здесь нет заведомо правильных и неправильных, хороших и плохих ответов*.

<i>После террористического акта в минском метро...</i>									
1	у меня появилось больше ясных целей в жизни	3	2	1	0	1	2	3	мои жизненные цели потеряли свою значимость
2	у меня появился страх того, что теракт может повториться	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) спокойно относиться к возможности повторения терактов
3	я стал(-а) бояться смерти	3	2	1	0	1	2	3	я перестал(-а) бояться смерти
4	я стал(-а) больше следовать своим религиозным убеждениям	3	2	1	0	1	2	3	я почти перестал(-а) следовать своим религиозным убеждениям
5	я стал(-а) больше верить в себя и свои силы	3	2	1	0	1	2	3	я перестал(-а) верить в себя и свои силы
6	я стал(-а) более жизнерадостным(-ой)	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) более унылым(-ой)
7	моя жизнь приобрела смысл	3	2	1	0	1	2	3	я потерял(-а) смысл жизни
8	я обнаружил(-а), что стал(-а) чаще принимать рискованные решения	3	2	1	0	1	2	3	я обнаружил(-а), что с осторожностью подхожу к принятию рискованных решений
9	я стал(-а) более целеустремлённым(-ой)	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) менее целеустремлённым(-ой)
10	я перестал(-а) чувствовать себя безопасно в своей стране	3	2	1	0	1	2	3	в своей стране я стал(-а) чувствовать себя безопасно
11	я стал(-а) чаще посещать храм	3	2	1	0	1	2	3	я почти перестал(-а) посещать храм
12	в целом я стал(-а) более рискованным(-ой) и беспечным(-ой)	3	2	1	0	1	2	3	в целом я стал(-а) более осмотрительным(-ой) и осторожным(-ой)
13	в местах большого скопления людей у меня стали появляться различные навязчивые мысли и физиологические реакции (учащённое сердцебиение, мышечное напряжение, дрожь, потливость и пр.)	3	2	1	0	1	2	3	я заметил(-а), что в местах большого скопления людей стал(-а) чувствовать себя спокойно
14	я почувствовал(-а) себя достойным человеком	3	2	1	0	1	2	3	я перестал(-а) чувствовать себя достойным человеком
15	я стал(-а) больше рисковать и искать острых ощущений	3	2	1	0	1	2	3	для меня стало важно быть в безопасности и ощущать полное спокойствие
16	я стал(-а) более общительным(-ой)	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) более замкнутым(-ой)
17	я осознал(-а), что боюсь стать жертвой теракта	3	2	1	0	1	2	3	я осознал(-а), что не боюсь стать жертвой теракта
18	я стал(-а) чаще молиться	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) реже молиться
19	я стал(-а) более организованным(-ой)	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) менее организованным(-ой)
20	я стал(-а) более религиозным(-ой)	3	2	1	0	1	2	3	я стал(-а) менее религиозным(-ой)

Ключ к обработке:

Подсчёт баллов по каждой шкале осуществляется слева направо в диапазоне от 1 до 7 с поправкой на вид утверждения: номер ответа на прямой пункт ставится в прямое соответствие количеству баллов, а номер ответа на обратный пункт требует инверсии количества баллов.

Вариант дескрипторов	Абсолютно верно	Верно	Пожалуй, верно	Ничего не изменилось	Пожалуй, верно	Верно	Абсолютно верно
	3	2	1	0	1	2	3
«прямые»	1	2	3	4	5	6	7
«обратные»	7	6	5	4	3	2	1

Распределение дескрипторов по шкалам:

№	Шкалы методики	Прямые дескрипторы	Обратные дескрипторы	Диапазон баллов по шкале
1	Психологическое благополучие	—	1; 5; 6; 7; 9; 14; 16; 19	минимум 8; максимум 56
	<i>Осмысленность жизни</i>		1; 6; 7; 9	минимум 4; максимум 28
	<i>Позитивное самоотношение</i>		5; 14; 16; 19	минимум 4; максимум 28
2	Религиозность	—	4; 11; 18; 20	минимум 4; максимум 28
3	Переживание террористической угрозы	2; 3; 10; 13; 17	—	минимум 5; максимум 35
4	Поиск ощущений	—	8; 12; 15	минимум 3; максимум 21
Общий показатель «Персоногенность события» определяется путём суммирования баллов, набранных по каждой шкале. Чем выше этот показатель, тем интенсивнее событие повлияло на развитие личности и тем сильнее, устойчивее и глубже её позитивные личностные изменения				минимум 20; максимум 140

Литература

1. Александрова, Л. А. Личностные ресурсы преодоления затруднённых условий развития / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова // Личностный потенциал : структура и диагностика / под науч. ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — С. 579—610.
2. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под науч. ред. : А. Л. Журавлёва, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — С. 55—66.
3. Park, C. L. Meaning in the Context of Stress and Coping / C.L Park, S. Folkman // Review of General Psychology. — 1997. — Vol. 1, № 2. — P. 115—144.
4. Василюк, Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
5. Tadeschi, R.G. The Posttraumatic Growth Inventory : Measuring the Positive Legacy of Trauma / R. G. Tadeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. — 1996. — Vol. 9, № 3. — P. 455—471.

6. Карпинский, К. В. Неоптимальный смысл : психологические тупики жизненного пути личности : монография / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2016. — 539 с.
7. Pargament, K. I. A Decade of Research on the Psychology of Religion and Coping : things we assumed and lessons we learned / K. I. Pargament, H. A. Raiya // *Psyke & Logos*. — 2007. — Vol. 28. — P. 742—766.
8. Василюк, Ф. Е. Типы духовного совладания / Ф. Е. Василюк // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2014. — Т. 22, № 5. — С. 139—152.
9. Шаньков, Ф. М. Духовное и религиозное совладание. Обзор западных исследований / Ф. М. Шаньков // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2015. — Т. 23, № 5. — С. 123—152.
10. Леонтьев, Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. — 2005. — Т. 51, № 7. — С. 16—21.
11. Тарабрина, Н. В. Террористическая угроза : теоретико-эмпирическое исследование / Н. В. Тарабрина, Ю. В. Быхолец. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. — 156 с.
12. Казымова, Н. Н. Индивидуально-психологические ресурсы устойчивости человека к переживанию террористической угрозы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н. Н. Казымова. — М., 2018. — 133 с.
13. Zuckerman, M. *Sensation seeking and risky behavior* / M. Zuckerman — Washington : American Psychological Association, 2007. — 309 p.
14. Arnett, J. *Sensation seeking : A new conceptualization and a new scale* / J. Arnett // *Personality and Individual Differences*. — 1994. — Vol. 16, № 2. — P. 289—296.

Материал поступил в редакцию 05.02.2020.

The development and approbation of the method «A semantic differential for the assessment of self-consciousness of indirect witnesses of an act of terrorism»

Tatyana V. Parfyonova, M. Sci. (Psychology), applicant for the degree of Candidate of Sciences at the National Institute of Education; *pa.tanya@mail.ru*

The article describes the results of the development and approbation of a new, specialized and contextualized method of personality diagnostics from the class of private semantic differentials. The uniqueness of this method is that it allows to reconstruct self-consciousness of a person and assess the dynamics of his/her personal changes due to the impact of an act of terrorism.

Keywords: semantic differential; act of terrorism; self-consciousness; personal changes; indirect witnesses.

References

1. Aleksandrova, L. A. Lichnostnye resursy preodoleniya zatrudnyonnyh uslovij razvitiya / L. A. Aleksandrova, A. A. Lebedeva, D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova // *Lichnostnyj potencial : struktura i diagnostika* / pod nauch. red. D. A. Leont'eva. — М. : Smysl, 2011. — S. 579—610.
2. Kryukova, T. L. Chelovek kak sub"ekt sovladayushchego povedeniya / T. L. Kryukova // *Sovladayushchee povedenie. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy* / pod nauch. red. :

- A. L. Zhuravlyova, T. L. Kryukovoj, E. A. Sergienko. — M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2008. — S. 55—66.
3. Park, C. L. Meaning in the Context of Stress and Coping / C. L. Park, S. Folkman // Review of General Psychology. — 1997. — Vol. 1, № 2. — P. 115—144.
 4. Vasilyuk, F. E. Psihologiya perezhivaniya : analiz preodoleniya kriticheskikh situacij / F. E. Vasilyuk. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. — 200 s.
 5. Tadeschi, R. G. The Posttraumatic Growth Inventory : Measuring the Positive Legacy of Trauma / R. G. Tadeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. — 1996. — Vol. 9, № 3. — P. 455—471.
 6. Karpinskij, K. V. Neoptimal'nyj smysl : psihologicheskie tupiki zhiznennogo puti lichnosti : monografiya / K. V. Karpinskij. — Grodno : GrGU, 2016. — 539 s.
 7. Pargament, K. I. A Decade of Research on the Psychology of Religion and Coping : things we assumed and lessons we learned / K. I. Pargament, H. A. Raiya // Psyke & Logos. — 2007. — Vol. 28. — P. 742—766.
 8. Vasilyuk, F. E. Tipy duhovnogo sovladaniya / F. E. Vasilyuk // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. — 2014. — T. 22, № 5. — S. 139—152.
 9. Shan'kov, F. M. Duhovnoe i religioznoe sovladanie. Obzor zapadnyh issledovanij / F. M. Shan'kov // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. — 2015. — T. 23, № 5. — S. 123—152.
 10. Leont'ev, D. A. Duhovnost', samoregulyaciya i cennosti / D. A. Leont'ev // Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki. — 2005. — T. 51, № 7. — S. 16—21.
 11. Tarabrina, N. V. Terroristicheskaya ugroza : teoretiko-empiricheskoe issledovanie / N. V. Tarabrina, YU. V. Byhovec. — M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2014. — 156 s.
 12. Kazymova, N. N. Individual'no-psihologicheskie resursy ustojchivosti cheloveka k perezhivaniyu terroristicheskoy ugrozy: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13 / N. N. Kazymova. — M., 2018. — 133 s.
 13. Zuckerman, M. Sensation seeking and risky behavior / M. Zuckerman — Washington: American Psychological Association, 2007. — 309 p.
 14. Arnett, J. Sensation seeking : A new conceptualization and a new scale / J. Arnett // Personality and Individual Differences. — 1994. — Vol. 16, № 2. — P. 289—296.

Submitted 05.02.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Жизнедеятельность в условиях непрерывного потока социокультурных трансформаций, неустойчивость стратификационных границ превращают современного человека в «кочевника XXI века», делают его положение в обществе всё более маргинализированным. Пограничное состояние уже стало нормой для постиндустриального общества. Окружающая среда вынуждает индивида перейти от позиции умеренной активности и в некотором роде даже инертности к состоянию, для которого характерны динамика, мобильность и гибкость ввиду необходимости отказа от устоявшихся стереотипов и моделей, предлагаемых в рамках классового общества. В настоящее время жизнь по шаблону уже невозможна, потому что старые модели в условиях современного общества риска не действуют, а выработка новых затруднительна, поскольку, если они и успеют выработаться, то вряд ли успеют прижиться, так как под воздействием современных научно-технических разработок окружающая среда за относительно короткий промежуток времени неоднократно трансформируется. Единственно возможным шаблоном или правилом, действующим вне времени, является создание собственной траектории движения в социальном пространстве. Необходимость поиска личностной жизненной стратегии и потребность в её изменении на протяжении всего периода становления социального статуса личности усиливают индивидуализацию человека, его автономность по отношению к другим членам общества.

Шендрик В. Г. Социальный статус личности в концепции индивидуализированного общества.

Цивилизационный подход и концепт евразийства как философско-методологические основания социального прогнозирования

Кравцов Олег Юрьевич, магистр политических наук, соискатель Национального института образования; *kravtsov_78@mail.ru*

В статье рассматривается цивилизационный подход как социально-философская концепция. Раскрываются его сильные и слабые стороны, оцениваются эвристические и прогностические возможности означенной концепции.

Даётся характеристика отечественным цивилизационным концепциям: панславизму и евразийству. С опорой на цивилизационную концепцию предлагается авторское видение социальных тенденций на постсоветской территории.

Ключевые слова: цивилизационный подход; цивилизационные концепции; панславизм; евразийство; социальные тенденции.

Цивилизационный подход как социально-философская концепция

Цивилизационный подход основан на понятии «цивилизация», которое в конце XVIII века было введено в широкий научный оборот шотландским философом и социологом А. Фергюссоном. Он представлял цивилизацию как стадию развития человеческого общества, противопоставленную стадиям дикости и варварства. Признаками цивилизованности считаются: развитие земледелия, ремёсел, разделение труда, появление классового общества, государства, городов, торговли, частной собственности, денег, монументального строительства, развитой религии, письменности и т. д.

В конце XIX — начале XX века линейно-стадиальная схема исторического процесса была вытеснена плюрално-циклическим подходом, в котором под понятием цивилизации подразумевались локальные цивилизации.

Почти каждый исследователь, придерживавшийся цивилизационного подхода, выдвигал свои критерии отнесения народов и культур к тем или иным локальным цивилизациям.

Так, Ж. Гобино в труде «Опыт о неравенстве человеческих рас» (1853—1855) выделял десять цивилизаций, каждая из которых проходила свой собственный путь развития от рождения до гибели.

Г. Рюккерт высказал идею, что история человечества представляет собой сумму параллельно протекающих культурно-исторических процессов, и впервые обратил внимание на проблему границ цивилизаций. Он, как и Ж. Гобино, придерживался мысли о неравноценности и иерархичности цивилизаций, отводя ведущую роль европейской [1].

О. Шпенглер в труде «Закат Европы» отрицал универсальность прямолинейной схемы всемирной истории («Древний мир — Средние века — Новое время») в противовес циклической, в которой мировая история представляет собой множество независимых друг от друга самобытных культур, проходящих, подобно живым организмам, периоды зарождения, становления и умирания. Он предполагал наличие у каждой культуры «души». Срок жизни любой из них автор ограничивал периодом, равным 1000 лет. Кроме того, О. Шпенглер был солидарен с идеей равноценности запад-

ной и незападных культур, выступал с критикой европоцентризма и выдвигал гипотезу, что современное западное общество переживает упадок. В качестве методологии построения исторических прогнозов, «схожих по точности с расчётами физиков», автор предлагал не поиск «причинной закономерности», а «стихотворство», поэтическое воспевание, предчувствие будущего и нумерологию (концепт «смысла чисел») [2].

А. Дж. Тойнби выделял четыре фазы развития локальных цивилизаций: возникновение, рост, надлом и упадок. Главными критериями единства цивилизации, по Тойнби, являлись общность религии и территории.

Центральным элементом любой цивилизации английский культуролог и философ считал культуру. Остальные элементы цивилизации (экономика, политическая система) представлялись несущественными производными от неё. Заблуждение по поводу единства всемирно-исторического процесса, по мнению автора, возникло вследствие мирового распространения экономической и политической систем Запада, которые не затронули фундаментальной культуры неевропейских цивилизаций.

Главным фактором жизнеспособности цивилизаций автор полагал умение дать адекватный ответ на тот или иной вызов. А. Дж. Тойнби отвергал универсальность циклической схемы развития цивилизаций, финалом которого является неминуемая гибель. В его схеме адекватный ответ цивилизации на очередной вызов обеспечивал ей продолжение существования.

Важное место в цивилизационной теории А. Дж. Тойнби отведено способности общества преодолевать цивилизационный порог между дикостью, варварством и цивилизованностью. Миновать его, по мнению автора, сумели те общества, которые противопоставили вызовам динамичный преобразовательный процесс [3].

С. Хантингтон под цивилизацией понимал культурную общность наивысшего ранга. К главным критериям цивилизации он относил общность языка и религии. С. Хантингтон предположил, что грядущие войны будут вестись не между странами (монархиями, нациями), а между цивилизациями. При этом центральной осью будущего конфликта станет противостояние между Западом и остальным миром, не желающим перенимать западную систему ценностей и социального устройства [4].

Критика цивилизационного подхода

Следует отметить, что цивилизационная теория, популярная в мировой науке во второй половине прошлого века, ныне потеряла свою значимость и находится в кризисном состоянии. Наиболее уязвимым её местом является спорность и неоднозначность главных критериев вычленения цивилизаций, как следствие — невозможность чёткой формулировки самого понятия «цивилизация». Отсутствие категориального аппарата, единой методологии и систематики делает затруднительным определение количества локальных цивилизаций и проведение чётких границ между ними [5].

Кроме того, цивилизационная теория имеет высокую степень политической ангажированности. Она находит поддержку и продолжение в науках развивающихся и постсоциалистических стран, желающих обрести научные основания для противостояния западной цивилизации и глобальным трендам. Незападные локальные общества склонны придавать цивилизационный статус своим этническим группам и политическим системам. В связи с этим автор мир-системной теории И. Валлерстайн охарактеризовал цивилизационный подход как «идеологию слабых», как форму протеста стран третьего мира против развитых стран — «ядра» современной мир-системы [6].

Цивилизационные концепции «панславизм» и «евразийство»

Основоположниками цивилизационного подхода в России, который наиболее ярко проявил себя в форме панславизма и евразийства, считаются Н. Я. Данилевский, К. Н. Леонтьев, П. Н. Савицкий, Л. Н. Гумилёв.

В основе популярного в XIX веке панславизма лежала идея объединения всех славян в единый политический организм. Евразийцы видели в России наследницу империи Чингисхана, объединившую разнотначеские народы евразийского пространства.

Философ-панславист, радикальный противник теории Ч. Дарвина, Н. Я. Данилевский выдвигал тезис о природной враждебности Европы (как целого, так и любой её части) по отношению к России. Под Европой он понимал исключительно германо-романскую цивилизацию.

Н. Я. Данилевский ввёл понятие культурно-исторического типа, синонимичное

понятию цивилизации, в основе которого лежала языковая близость. Начало любой цивилизации учёный видел в политическом оформлении в государство и рассматривал не имеющие его народы как этнографический материал для политически оформленных соседей.

Н. Я. Данилевский отрицал понятия «общечеловеческое» и «общечеловеческая цивилизация», усматривая в этом экспансию европейской культуры, чуждой для России. Миссию последней автор видел в борьбе с Западом и в противодействии равновесию в Европе. Главными психическими чертами европейского (германо-романского) типа Н. Я. Данилевский считал нетерпимость и «насильственность», а русских (и в целом славян) — «отсутствие насильственности» и мягкость. Идеолог панславизма относил русских к «богоизбранным» народам, а причиной «незначительного» вклада русских в мировую науку и культуру объяснял исторической молодостью этого народа и неблагоприятными обстоятельствами его развития.

Территориальные приобретения России Н. Я. Данилевский преподносил как: 1) естественный процесс мирного освоения и окультуривания диких территорий; 2) акт самозащиты России и благодеяние в отношении присоединённых народов (Финляндия); 3) исторически справедливый возврат (Прибалтика, Беларусь, Украина); 4) великодушие (Польша); 5) освобождение от иноземного ига (Бессарабия); 6) защита христиан (Кавказ) и т. д.

Будущее славян философ видел во «Всеславянском союзе» под главенством России с единым — русским — языком, православной церковью, общей столицей в Царьграде (Константинополе), «общинным» социально-экономическим укладом. Во Всеславянский союз, кроме собственно славян, должны были «волею или неволею» войти греки, румыны и венгры.

Н. Я. Данилевский предвещал неминуемую успешную войну Всеславянского союза с Европой, считал необходимым «оборонительный» поход России в Индию. В качестве источника человеческого ресурса для военной мощи России философ предлагал использовать освобождённых от крепостной зависимости крестьян, которым следовало предварительно привить «дисциплинированный энтузиазм» [7].

Продолжатель идей Н. Я. Данилевского, К. Н. Леонтьев, основами русской ци-

визации называл православие, монархию и культурную самобытность и призывал постоянно укреплять самодержавный государственный «деспотизм» в противовес тлетворному либерализму западных идей. Он вывел «триединый» закон развития всего сущего, согласно которому любое развитие включает три этапа, таких как: 1) первичная простота, 2) цветущая сложность, 3) вторичное смесительное упрощение. Выступая против европоцентризма, К.Н. Леонтьев считал европейский путь развития тупиковым и не имеющим цивилизационной перспективы. Позитивное будущее России философ-мыслитель видел в умножении духа византизма (православия), укреплении самодержавия и сохранении традиционного сельского общинного уклада [8].

Один из главных идейных лидеров и выразителей евразийства П. Н. Савицкий считал его новой концепцией понимания России [9], рассматривающей эту систему как самостоятельную «срединную» землю между Европой и Азией от Польши на западе до Великой китайской стены на востоке. Татаро-монгольское иго воспринималось им в качестве ключевого положительного исторического события, позволившего состояться русскому народу и особой российской государственности — наследнице монгольской империи. П. Н. Савицкий скептически относился к идее славянского единства, относя славянские народы к разным культурам и «мирам». Русский культуролог и философ отрицал европоцентризм, универсализм и «абсолютность» западной культуры, а также существование универсального прогресса как категории, ею порождённой. Соглашаясь с научно-техническим превосходством европейской цивилизации, он отказывал ей в приоритете в вопросах нравственности и духовности, отдавая первенство России. Основу «социального общежития» России П. Н. Савицкий видел в православной религиозности, «суровой власти» и особой духовности, которые следует противопоставить моральному упадку и бездуховности Запада. Приход к власти коммунистов («коммунистический шабаш») считал актом «европеизации» России [10].

Л. Н. Гумилёв в качестве синонима термину «цивилизация» использовал понятие «суперэтнос», которое определял как полиэтническую общность, объединённую

общей идеологией, стереотипами поведения и противопоставляющую себя иным подобным общностям. Причиной образования суперэтносов он полагал пассионарность — иррациональную целенаправленную поведенческую активность. Среди индивидов им выделялись: пассионарии — энергоизбыточные особи, субпассионарии (энергодефицитные особи) — деструктивный асоциальный элемент и гармоничные (энергоуравновешенные) особи, индифферентные к абстрактным идеям.

Л. Н. Гумилёв не считал народы СССР единым суперэтносом. Неумение перенять Россией достижения западной культуры он объяснял молодостью российского суперэтноса по сравнению с романо-германским (с разницей в 500 лет). Учёный был убеждён, что Россия выступает продолжателем Орды, которая помогла Руси противостоять агрессии Запада [11; 12].

Несмотря на то что учение Л. Н. Гумилёва не получило признания среди профессиональных историков и этнологов [13; 14; 15], оно в некоторой степени подвело научную базу под весьма востребованную в текущих реалиях современную доктрину русского национализма, неоевразийства и т. п.

Наиболее ярким выразителем современной версии евразийской концепции — неоевразийства — является А. Г. Дугин. Последнее, так же, как и классическое евразийство, принципиально противопоставляет себя Западу, видит угрозу в вестернизации и глобализме, заявляет о необходимости для России особого пути развития. С Западом связывается моральное вырождение, «полное отрицание» нравственности, разрушение окружающей среды, презрение к традициям, безразличие к слабому и т. д. Евразийство преподносится в качестве мировоззренческой альтернативы, призванной противостоять Западу и предложить человечеству иной путь развития. Россия мыслится как авангард «третьего мира», передовая, наиболее технологически продвинутая линия обороны традиционного общества против Запада. Отличие и сильную сторону России в сравнении с иными антизападными обществами идеологи неоевразийства видят в умении усваивать опыт Запада, перенимать достижения науки и техники, прагматически используя это всё для борьбы с самим Западом. В качестве стратегии развития России неоевразий-

цы предлагают «модернизацию без вестернизации». Экспансионные амбиции неоевразийства охватывают в первую очередь постсоветское пространство и построение на его основе Евразийского Союза, во вторую — расширение по оси Москва — Тегеран — Дели — Пекин и открытие для России «выхода к тёплым морям».

Главная инновация неоевразийства, отличающая её от классического евразийства, на наш взгляд, заключается в перенесении источника «мирового зла» из Европы в США. В связи с этим миссия России на западном направлении представляется новым евразийцам в освобождении Европы от американского политического, экономического и культурного контроля.

В качестве основы своего мировоззрения неоевразийцы декларируют необходимость «возрождения русской нации», традиции, духовности и нравственности русского народа, пробуждения в народе «живого и страстного патриотизма». В социальной сфере обозначены приоритет общественного над индивидуальным, коллективизм, общинный принцип ведения хозяйства, распределительный тип получения благ, социально ориентированное хозяйство. Особая роль отводится православному учению, которому должна быть подчинена экономическая и общественная жизнь [16].

Планетарная роль евразийства видится его идеологам в противостоянии западной мировой системе и однополярной глобализации, взамен которым предлагаются антиглобализм, диалог культур, «многополярная» и «региональная» глобализация. Стоит отметить, что геополитическая доктрина современной России вполне укладывается в логику неоевразийства.

Отдельно необходимо рассмотреть тесно связанное с идеологией евразийства понятие «русский мир», которое расположено одновременно в культурно-цивилизационном и политологическом измерениях и имеет множество коннотаций и определений [17]. Чаще всего данный термин ассоциируется с внешнеполитической деятельностью России, выраженной в использовании в своих интересах проживающего за пределами страны населения, независимо от этнической или гражданской принадлежности ощущающего духовную связь с «большой Родиной». На наш взгляд данный концепт операционализирует экспансионистские ус-

тремления евразийства, представляя собой его практическое выражение.

Причины популярности цивилизационного подхода в современной России и на постсоветском пространстве

Популярность цивилизационного подхода в современной России и на постсоветском пространстве является, по нашему представлению, результатом кризиса идентичности, охватившего общество после распада СССР и упадка марксистской идеологии. Концепция цивилизационного конфликта С. Хантингтона была усвоена в России в виде неоевразийства для научного обоснования антизападного вектора развития. В своём исследовании мы придерживаемся мнения, что конфликты между условными цивилизациями возникают не на почве «разности» культур и традиций, а по причинам социально-экономического и политического характера. На наш взгляд, тезис о несовместимости культур в первую очередь используют политические элиты для формирования соответствующих установок на уровне массового сознания. За цивилизационный интерес в действительности выдаются узкогрупповые интересы политического класса, не желающего перемен.

Цивилизационный подход неконструктивен для тех, кто хочет модернизировать свою социально-политическую и экономическую систему, интегрироваться с наиболее развитыми странами мира, быть в одном лагере с лидерами современности. В то же время он незаменим для тех, кто не желает меняться, хочет законсервировать свой строй и противостоять прогрессу. Особенно важен цивилизационный подход для главных бенефициаров антимодерна и стабильности, то есть для политических элит авторитарных стран.

Если рассматривать цивилизацию как отрицание варварства (отсталости, нецивилизованности), как общественную форму, в которой постепенно избавляются от негативного наследия прошлого, то наличие множества локальных цивилизаций — свидетельство разных путей преодоления такой отсталости и одновременно незаконченности этого процесса [18]. Концепция локальных цивилизаций позволяет легко выдавать за отличительные свойства своей цивилизации то, что является признаком неизжитого варварства и невежества для просвещённого человека.

И А. Тойнби, и С. Хантингтон относили Россию к отдельной цивилизации, особенность которой свелась к самодержавию (государственному деспотизму) и тоталитаризму. Однако ряд зарубежных и отечественных исследователей считают это не характерной чертой особой цивилизации, а упомянутым выше неизжитым варварством, свидетельством цивилизационной отсталости [18].

На наших глазах формируется единая общечеловеческая цивилизация, главным строителем которой сегодня является Запад. Параллельно существует множество иных форм социальности, выдающих себя за особые цивилизации. Мы полагаем, что на современном этапе имеет место конфликт не между Западом и не-Западом, а между цивилизованностью и разными (иногда довольно самобытными) формами реакционного варварства. Абсолютизация различий, разделяющих людей и противопоставляющих их друг другу, на наш взгляд, как раз и выступает одним из признаков цивилизационной отсталости и слабости.

Цивилизационное развитие заключается в умении выйти за очередные рамки групповой идентичности и перенять лучшие достижения гуманитарной мысли. В этом смысле призыв к особому пути вполне может оказаться призывом оставаться варварами в оппозицию общечеловеческой цивилизации.

Прогнозный потенциал цивилизационной теории

Необходимо признать, что при всех указанных выше слабостях цивилизационной теории её неизменным плюсом остаётся высокая объяснительная и предсказательная способность. Первое связано с обоснованием возникновения текущих, второе — грядущих конфликтов.

А. Дж. Тойнби предсказывал, что в XXI веке главными вызовами западной цивилизации станут Россия, исламский мир и Китай, которые обладают достаточной волей и ресурсами в стремлении придать миру незападный облик. Исходя из позиции социального прогрессивизма, философ предположил, что объединение человечества произойдет на базе новой общемировой синкретической религии. Сегодня в роли таковой отчасти выступают атеистическое мировоззрение, общечеловеческие ценности, идеология терпимости, толерантности и гуманизма, которые, не являясь

религией в строгом смысле слова, выполняют в современном мире объединительную и социально-регуляторную функции.

Схожими по предсказательной силе оказались и высказывания С. Хантингтона о неизбежности в недалёком будущем противостояния между исламским экстремизмом и всем остальным, прежде всего западным, миром. Вполне реалистичным в свете развития политических событий выглядит допущение автором возникновения союза исламской и китайской цивилизаций в конфликте с Западом, а также возможного присоединения России к антизападной коалиции. С. Хантингтон предупреждал, что игра на цивилизационных различиях будет использована политическими деятелями популистского толка, религиозными лидерами и средствами массовой информации как оружие, обеспечивающее поддержку широких масс населения в различных конфликтах.

Также учёный предвидел грядущие обострения отношений между «осевыми странами» и странами, находящимися на линии цивилизационного разлома.

В парадигме цивилизационной концепции сам факт принятия отечественными политическими и научными элитами цивилизационной концепции в качестве онтологической основы предоставляет весомый материал для научного прогнозирования. В частности, это позволяет сделать выводы о грядущем обострении отношений между странами Запада и Россией, усилении изоляционизма на евразийском пространстве, противостоянии прогрессу и глобальным трендам.

Нужно также отметить, что каждая цивилизация может разработать свои прогнозы и планы, однако суждено сбыться только тем из них, которые подкреплены реальной совокупной силой и возможностями акторов.

Литература

1. Ионов, И. И. Рождение теории локальных цивилизаций и смена научных парадигм / И. И. Ионов // *Образы историографии* : сб. — М. : РГГУ, 2001. — 352 с.
2. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. — М. : Искусство, 1993. — 303 с.
3. Тойнби, А. Дж. Постигание истории : сб. / А. Дж. Тойнби. — М. : Рольф, 2001. — 640 с.
4. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций? [Электронный ресурс] / С. Хантингтон. — Режим доступа : <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2007/2498>. — Дата доступа : 26.02.2020.
5. Яковенко, И. Г. Цивилизационный анализ, проблема метода / И. Г. Яковенко // *Проблемы исторического познания* : материалы междунар. конф., Москва, 19—21 мая 1996 г. — М. : Наука, 1999. — С. 84—91.
6. Крадин, Н. Н. Проблемы периодизации исторических макропроцессов / Н. Н. Крадин // *История и Математика* : альманах. — М. : Либроком, 2009. — № 5. — С. 166—200.
7. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. — М. : Книга, 1991. — 574 с.
8. Леонтьев, К. Н. Византизм и славянство [Электронный ресурс] / К. Н. Леонтьев. — Режим доступа : http://dugward.ru/library/leontjev_vizantizm_i_slavyanstvo.html. — Дата доступа : 28.02.2020.
9. Савицкий, П. Н. Евразийская концепция русской истории [Электронный ресурс] / П. Н. Савицкий. — Режим доступа : gumilevica.kulichki.net/SPN/spn11.htm. — Дата доступа : 26.02.2020.
10. Савицкий, П. Н. Евразийство [Электронный ресурс] / П. Н. Савицкий. — Режим доступа : gumilevica.kulichki.net/SPN/spn09.htm. — Дата доступа : 26.02.2020.
11. Беляков, С. С. Гумилёв сын Гумилёва : [биография Льва Гумилёва] / С. С. Беляков. — М. : АСТ, 2013. — 797 с.
12. Гумилёв, Л. Н. От Руси до России [Электронный ресурс] / Л. Н. Гумилёв. — 2020. — Режим доступа : gumilevica.kulichki.net/R2R/r2r02a.htm. — Дата доступа : 26.02.2020.
13. Янов, А. Л. Учение Льва Гумилёва / А. Л. Янов // *Свободная мысль*. — 1992. — № 17. — С. 104—116.
14. Лурье, Я. С. Древняя Русь в сочинениях Льва Гумилёва / Я. С. Лурье // *Нева*. — 1994. — № 10. — С. 167—177.
15. Кореняко, В. А. К критике концепции Л. Н. Гумилёва / В. А. Кореняко // *Этнографическое обозрение*. — 2006. — № 6. — С. 22—35.
16. Дугин, А. Г. Основы евразийства / А. Г. Дугин. — М. : Арктогея-Центр, 2002. — 800 с.
17. Алейник, С. М. «Русский мир» как культурно-цивилизационный концепт / С. М. Алейник // *Научные труды Республиканского института высшей школы*. — 2016. — № 15. — С. 19—26.
18. Межуев, В. М. Цивилизация или цивилизации? (к спорам вокруг понятия цивилизации) / В. М. Межуев // *Знание. Понимание. Умение*. — 2016. — № 2. — С. 40—52.

Материал поступил в редакцию 17.03.2020.

The civilizational approach and the concept of Eurasianism as philosophical and methodological foundations of social forecasting

Oleg Yu. Kravtsov, M. Sci. (Politics), applicant for the degree of Candidate of Sciences at the National Institute of Education; *kravtsov_78@mail.ru*

The article examines the civilizational approach as a socio-philosophical concept. Its strengths and weaknesses are revealed. Heuristic and predictive capabilities of this concept are assessed.

A characteristic is given to domestic civilizational concepts: Pan-Slavism and Eurasianism. Based on the civilizational concept, the author's vision of social trends in the post-Soviet territory is suggested.

Keywords: civilizational approach; civilizational concepts; Pan-Slavism; Eurasianism; social trends.

References

1. Ionov, I. I. Rozhdenie teorii lokal'nyh civilizacij i smena nauchnyh paradig / I. I. Ionov // *Obrazy istoriografii* : sb. — M. : RGGU, 2001. — 352 s.
2. SHpengler, O. Zakat Evropy / O. SHpengler. — M. : Iskusstvo, 1993. — 303 s.
3. Tojnbi, A. Dzh. Postizhenie istorii : sb. / A. Dzh. Tojnbi. — M. : Rol'f, 2001. — 640 s.
4. Hantington, S. Stolknovenie civilizacij? [Elektronnyj resurs] / S. Hantington. — Rezhim dostupa : <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2007/2498>. — Data dostupa : 26.02.2020.
5. YAkovenko, I. G. Civilizacionnyj analiz, problema metoda / I. G. YAkovenko // *Problemy istoricheskogo poznaniya* : materialy mezhdunar. konf. Moskva, 19—21 maya 1996 g. — M. : Nauka, 1999. — S. 84—91.
6. Kradin, N. N. Problemy periodizacii istoricheskikh makroprocessov / N. N. Kradin // *Istoriya i Matematika* : al'manah. — M. : Librokom, 2009. — № 5. — S. 166—200.
7. Danilevskij, N. YA. Rossiya i Evropa / N. YA. Danilevskij. — M. : Kniga, 1991. — 574 s.
8. Leont'ev, K. N. Vizantizm i slavyanstvo [Elektronnyj resurs] / K. N. Leont'ev. — Rezhim dostupa : http://dugward.ru/library/leontjev_vizantizm_i_slavyanstvo.html. — Data dostupa : 28.02.2020.
9. Savickij, P. N. Evrazijskaya koncepciya russkoj istorii [Elektronnyj resurs] / P. N. Savickij. — Rezhim dostupa : gumilevica.kulichki.net/SPN/spn11.htm. — Data dostupa : 26.02.2020.
10. Savickij, P. N. Evrazijskoe slovo [Elektronnyj resurs] / P. N. Savickij. — Rezhim dostupa : gumilevica.kulichki.net/SPN/spn09.htm. — Data dostupa : 26.02.2020.
11. Belyakov, S. S. Gumilyov syn Gumilyova : [biografiya L'va Gumilyova] / S. S. Belyakov. — M. : AST, 2013. — 797 s.
12. Gumilyov, L. N. Ot Rusi do Rossii [Elektronnyj resurs] / L. N. Gumilyov. — 2020. — Rezhim dostupa : gumilevica.kulichki.net/R2R/r2r02a.htm. — Data dostupa : 26.02.2020.
13. YAnov, A. L. Uchenie L'va Gumilyova / A. L. YAnov // *Svobodnaya mysl'*. — 1992. — № 17. — S. 104—116.
14. Lur'e, YA. S. Drevnyaya Rus' v sochineniyah L'va Gumilyova / YA. S. Lur'e // *Neva*. — 1994. — № 10. — S. 167—177.
15. Korenyako, V. A. K kritike koncepcii L. N. Gumilyova / V. A. Korenyako // *Etnograficheskoe obozrenie*. — 2006. — № 6. — S. 22—35.
16. Dugin, A. G. Osnovy evrazijskogo slova / A. G. Dugin. — M. : Arktogeya-Centr, 2002. — 800 s.
17. Alejnik, S. M. «Russkij mir» kak kul'turno-civilizacionnyj koncept / S. M. Alejnik // *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly*. — 2016. — № 15. — S. 19—26.
18. Mezhuhev, V. M. Civilizaciya ili civilizacii? (k sporam vokrug ponyatiya civilizacii) / V. M. Mezhuhev // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. — 2016. — № 2. — S. 40—52.

Submitted 17.03.2020.

Потенциал учебного предмета «Музыка» в системе общего среднего образования Республики Беларусь

Гракова Виктория Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Национального института образования; *Viktoria.grakova@gmail.com*

Статья посвящена анализу потенциала музыкального искусства в развитии духовно-нравственной культуры личности, которая в парадигме образования для устойчивого развития выступает критерием его качества. Автором обосновывается необходимость введения музыки как равноправного и обязательного к изучению учебного предмета на всех ступенях общего среднего образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: музыка; духовно-нравственная культура личности; духовные ценности личности; система общего среднего образования; образование для устойчивого развития; развивающие возможности музыкального искусства; музыкальная потребность; эстетические эмоции и переживания; интонирование как средство коммуникации.

Одной из основополагающих задач образования в Республике Беларусь является его содействие устойчивому развитию личности и общества для сохранения цивилизации, культуры, человечества в целом [1; 2].

«Образование для устойчивого развития» определено как актуальная времени и соответствующая постиндустриальному этапу развития белорусской экономики инновационная форма образования, призванная сыграть решающую роль в повышении качества жизни граждан с учётом потенциальной способности каждого человека стать высокообразованной, здоровой, всесторонне развитой личностью, использующей свои знания во благо окружающего мира и самого себя [3, с. 204]. Миссией современного этапа развития образования выступает перестройка сознания и поведения личности на экологический образ жизни как положительно соотносящийся с социально-экономической системой общества устойчивого развития. Реализация этой миссии напрямую зависит от сформированности у подрастающего поколения духовно-нравственных качеств, системы духовных ценностей как основы культуры личности. «Молодой человек, чётко осознающий свои

базовые ценности, с большей вероятностью будет принимать позитивные решения касательно своего социального и личностного развития, целенаправленно, настойчиво, активно реализовывать свой духовный потенциал в социально значимой деятельности» [4].

Духовная культура человека возникает из потребности осмысления и образно-чувственного освоения действительности. В структуре духовно-нравственной культуры личности понятие «духовность» характеризует внутренний мир человека, в котором гармонически сочетаются интеллектуальное и эмоциональное начала сознания, проявляется стремление к совершенству, потребность познания мира, себя, смысла жизни. Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то «нравственность» — сферу её горизонтальных устремлений, выражающихся в отношениях с людьми и обществом.

Духовность и нравственность являются сущностными характеристиками личности, онтологическая связь которых прослеживается на уровне взаимодействия внешней и внутренней сфер бытия: нравственность поведения поддерживается внешними нормами и правилами, а одухотворённость жизни личности придаёт индивиду-

альное сочетание её высших потребностей, устремлений, идеалов, лежащих в основе нравственного поведения [5, с. 9–10].

В совокупности образовательных средств, способствующих формированию у учащихся духовно-нравственной культуры, значимое место принадлежит искусству, а главенство — музыке.

Являясь компонентом духовной культуры, музыкальная культура личности отражает её способность к познанию духовного мира человечества, сосредоточенного в произведениях музыкального искусства.

Музыкальная культура признаётся неотъемлемым компонентом образования личности XXI века, поскольку играет важную роль в её творческом и интеллектуальном развитии [2; 6; 7]. Музыкальное образование как компонент художественного образования личности рассматривается в качестве всепроникающей гуманитарной практики образования устойчивого развития личности, общества, государства [2; 7].

Музыка, как искусство, имеет свою специфику воздействия на духовный мир человека, обусловленную, с одной стороны, её природой и природой человека — с другой.

Гуманистическая ценность музыки обусловлена её интонационной природой [8, с. 212]. При этом абстрактность, свойственная музыкальному языку, делает музыку идеальной и доступной моделью постижения культурного содержания.

Интонационная природа музыкального искусства способствует отражению действительности в звуковых художественных образах и активно воздействует на психику человека. Согласно последним исследованиям, рассматривающим феномен музыкальности в филогенезе и онтогенезе становления человеческого сознания, интонирование есть та имманентно присутствующая человеческой психике функция, которая отражает интрапсихические процессы и обеспечивает наличие обратной связи в виде спонтанных интонаций, возникающих в результате «работы» когнитивной, эмоциональной или волевой сфер личности [9]. Функция интонирования во всех его проявлениях выступает, по сути, звукозаписью течения психической жизни, всех отражённых в сознании реальностей, являясь средством преодоления «немоты» психики [9]. Музыкальное искусство и психика человека имеют одинаковое средство для коммуникации с окружающим миром — интонирование, а музыка признаётся наи-

более естественным, «созвучным» природе человека средством интенсификации развития и системной организации психики [9]. Выявлено, что при интенсивном общении личности с музыкой в психике запечатлеваются бессознательные установки на определённую стилистику выражения чувств и эмоций [9]. Это означает: целенаправленное общение растущей личности с музыкальным искусством естественным образом может обучать её социально приемлемым способам самовыражения, формировать навыки саморегуляции, что приобретает острую актуальность на подростковом этапе развития.

Имеются научные доказательства того, что общение с музыкальным искусством может непосредственно формировать модели культурного поведения личности. В связи с этим обучение музыке и различным видам музыкальной деятельности целесообразно воспринимать не в качестве желательного, а в качестве обязательного компонента образования учащихся на всех его уровнях.

Убедительным основанием для такого вывода служат новейшие достижения нейронаук, изучающих связь активности головного мозга с психическими процессами, лежащими в основе восприятия, исполнения и сочинения музыки. По мнению ряда исследователей, музыка и музыкальная деятельность личности возбуждают такие внутренние физиологические программы, которые обеспечивают устойчивое функционирование основных физиологических систем всего человеческого организма (кровообращения, дыхания, терморегуляции, обмена веществ и т. д.) [10; 11]. Это говорит о том, что определённую роль в эволюции человека играет музыка и потребность её восприятия физиологически обусловлена.

Музыкальная интонация как носитель этническо-культурного содержания, по мнению нейрофизиологов, влияет на формирование музыкальной ментальности личности. Согласно исследованиям интонационная природа музыки, воздействуя на человека на протяжении всей эволюции, способствовала созданию в структуре его мозга определённого «музыкального модуля», управляющего эмоциями и несущего определённое социокультурное содержание и информацию [10]. При встрече с содержанием, «созвучным» «музыкальному модулю», навигационная сис-

тема мозга помогает безошибочно «уловить» те музыкальные интонации, которые необходимы ему для гармоничной деятельности. Полученные исследователями данные подтверждают результаты педагогических исследований, доказывающих определяющую роль народной и национальной музыки в гармоничном развитии растущей личности [5, с. 11].

Объектом исследования современных наук становятся и музыкальные способности личности. Развиваясь в течение жизни, они активируют определённые участки головного мозга, тем самым обеспечивая жизненно важные функции организма: когнитивные; коммуникативные; «чувство числа» (numbersense); ориентацию в пространстве; самосознание. Незрелость музыкальных способностей, как и отсутствие опыта музыкальной деятельности, сказывается на развитии этих достаточно простых модулей, являющихся фундаментом для сложных видов материальной и духовной деятельности [10].

Нейрофизиологические исследования о влиянии музыкального восприятия на работу мозга, берущие начало с середины XX века (А. Р. Лурия, 1968), открывают всё новые факты в пользу необходимости присутствия музыки в жизни человека на всех возрастных этапах. Экспериментально доказано, что прослушивание музыкальных произведений способствует более сложной организации нейроструктур человеческого мозга, увеличению серого вещества в зонах, связанных с моторной и соматосенсорной активностью [11, с. 50]. Различные аспекты переработки музыкальной информации (восприятие музыки, эмоциональная реакция на неё и др.) активизируют работу многочисленных мозговых структур [12]. Все эти изменения напрямую влияют на повышение интеллектуального и творческого потенциала личности, улучшают когнитивные способности детей и взрослых, обуславливают социальную активность человека.

Результаты исследований в области нейронаук побуждают пересмотреть роль и место музыки в системе образования Республики Беларусь.

Решающую роль в создании стройной, устойчиво развивающейся системы общего среднего музыкального образования Республики Беларусь играет консолидация усилий педагогической науки и практики по сохранению и приумножению до-

стижений научных исследований, традиционного и инновационного опыта в области музыкально-эстетического образования учащихся. Успешность интеграции музыки в качестве всепроникающей и доступной для всех учащихся образовательной практики во многом зависит от объединения усилий педагогической общественности в области популяризации важного значения музыки в формировании компетенций Человека XXI века.

Условием осуществления полноценного воздействия музыки на духовный мир растущей личности является её постоянное и систематическое общение с художественно ценной музыкой.

Духовное содержание музыки должен раскрыть, показать, «подсказать», «опредметить», перевести на язык имеющегося у учащихся опыта учитель. Особенно важна его роль на начальном этапе взаимодействия с музыкальным искусством, когда учащиеся получают первые опыты целенаправленного освоения нового языка, новой знаковой системы. Поэтому результативность эстетического, духовного воздействия музыкального искусства на личность напрямую зависит от правильно подобранных педагогических стратегий, ставящих учащихся в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание музыкальной культуры, предъявляемой учителем. Эффективная реализация этих условий возможна в специально организованном процессе музыкального воспитания через содержательно отобранные, технологически отработанные музыкальные деятельности «по возделыванию» человеческой личности» (Д. Огороднов).

Целесообразность использования музыки в качестве мощного воспитательного средства обучающихся подсказывает факт её наибольшей популярности среди других видов искусств. В подростковой среде музыка рассматривается как средство удовлетворения потребностей в интимно-личностном общении, самопознании. В различных видах музыкальной деятельности учащиеся-подростки получают значимый для них опыт самовыражения и творчества. Способность музыки проникать в эмоциональную сферу личности, изменять её эмоциональное состояние даёт возможность использовать музыку как средство эмоциональной разгрузки и релаксации. Кроме того, посредством участия в коллективной и индивидуальной музыкальной

деятельности подростки получают социально приемлемую возможность реализовать себя в ведущих видах деятельности: общении со сверстниками, общественно полезной деятельности [5; 6].

К сожалению, приходится констатировать, что именно на подростковом этапе подавляющее большинство учащихся утрачивают возможность систематического и целенаправленно организованного общения с музыкальным искусством. При всём том, что высокое значение искусства в жизни человека и социума общепризнано, с 2009 года в Республике Беларусь обязательное изучение учебного предмета «Музыка» сокращено до уровня I ступени общего среднего образования.

Несмотря на определённые шаги, принятые с целью восполнения гуманистической направленности образования (разработку новых форм и содержания факультативных занятий, введение в учебный план V—IX классов предмета «Искусство»), прирост художественных знаний у учащихся учреждений общего среднего образования в области музыкального искусства, опыта музыкально-эстетической деятельности на протяжении последних 15 лет неизбежно сокращается (Е. П. Гончарова, 2008; Е. С. Полякова, 2012; Е. В. Статкевич, 2017). Этот факт находит подтверждение в количественных показателях: так, в 2018 году из 242 школ и гимназий г. Минска факультативные занятия музыкальной направленности работали лишь в 55 (это 22,7 % от общего числа столичных учреждений общего среднего образования). При этом реальная вовлечённость учащихся тех школ г. Минска, которые предоставляли на момент анализа возможность дополнительного музыкального образования, составила не больше 40 % [13]. Как видно, подавляющее большинство обучающихся V—XI классов учреждений общего среднего образования г. Минска оказываются в ситуации вынужденного отчуждения от систематического, целенаправленного, педагогически организованного общения с музыкальным искусством в процессе обучения. Думается, что приведённые нами статистические данные по г. Минску не выходят за пределы средних показателей по аналогичному критерию в целом по республике.

В условиях отсутствия организованного педагогического сопровождения при общении большинства подростков с музы-

кой её восприятие часто происходит без вовлечённости ценностно-мотивационной сферы личности, а ограничивается только когнитивным (уровень слуховой дифференциации музыкальной структуры) или/и эмоциональным (аффективный отклик, переживание) его (восприятия) аспектами [14, с. 14]. В подавляющем большинстве случаев стихийного общения подростков с музыкой её воздействие основано на чрезмерном усилении в музыкальном материале отдельных средств музыкальной выразительности, часто до примитивности упрощённых и однообразных: ритма, мелодии, громкости. Силе этого воздействия может противостоять лишь развитый музыкально-эстетический вкус личности, отторгающий музыку низкого качества как непригодную, «не вкусную» для духовного питания, не экологичную не только для себя, но и для своего окружения.

Как показала практика, изъятие учебного предмета «Музыка» из разряда обязательных к изучению и освоению на II и III ступенях общего среднего образования оборачивается для большей части учащихся такими катастрофическими с точки зрения обретения целостности личности последствиями, как: несформированность опыта ценностного общения с искусством; ситуация неудовлетворённости эстетической потребности посредством музыки; отсутствие интереса к многообразным видам музыкально-эстетической деятельности, элементарных навыков в них; неразвитость так называемых мягких навыков (эмоционального интеллекта, эмпатии, креативности); утрата возможности находить в музыке средство получения эстетического удовольствия, душевного равновесия, психологической поддержки.

Являясь неотъемлемой частью системы общего среднего образования, имея свою историю и достижения, музыкальное образование в Республике Беларусь может и должно усилить свой потенциал в формировании личности общества устойчивого развития.

Позитивным примером, образцом может служить система образования Эстонской Республики, которая, согласно рейтингу PISA-2018 по оценке образовательных достижений учащихся, заняла I место среди европейских стран. Целенаправленное изучение автором статьи системы музыкального образования Эстонии в рамках Международной стажировки (декабрь 2018 г.)

позволяет сделать вывод об отношении к музыке на уровне государственной образовательной политики как к ценной и важной области знания для развития личности на всех этапах её обучения в общеобразовательной школе. Это, в частности, отражено в учебных планах эстонских общеобразовательных школ, где учебному предмету «Музыка» отводится два часа в неделю в I—IV классах и один час в неделю — в V—XII классах. В соответствии с государственным образовательным стандартом учащиеся XI—XII классов эстонских школ, наряду с музыкальными знаниями и умениями, демонстрируют готовность эстетически оценивать музыкальные произведения различных стилей и эпох, проводят музыкальный анализ, самостоятельно осуществляют музыкально-исследовательскую деятельность, проявляют определённый уровень владения музыкальным инструментом и певческим голосом. Важной частью музыкально-воспитательного процесса считаются походы учащихся на концерты, музыкальные мероприятия регионального и государственного уровней, в музеи, встречи с музыкантами-профессионалами. Всё это помогает закрепить приобретённые на уроках знания и опыт. Знания по учебному предмету «Музыка», равно как и по любому другому учебному предмету, могут быть избраны Министерством образования и науки Эстонской Республики в качестве объекта внешнего уровневого оценивания работы школы. По желанию учащегося учебный предмет «Музыка» может войти в перечень экзаменационных предметов за курс общей средней школы.

Очевидно, что музыка в системе образования Эстонии является абсолютно равнозначным учебным предметом, потенциал которого используется не только с целью музыкально-эстетического развития учащихся, но и в реализации программ языкового погружения в эстонский язык. Учебный предмет «Музыка» создаёт условия для «мягкого» вхождения в языковое пространство. Специфика содержания учебного предмета «Музыка», включающего разучивание народных песен и вокальных произведений на эстонском языке, изучение и обыгрывание эстонского фольклора и пр., позволяет оптимизировать освоение учащимися языковых навыков в естественном пространстве национально-культурного контекста. Поскольку эмоционально-образная специ-

фика содержания учебного предмета «Музыка» делает его освоение доступным для любого учащегося, миссия учителей музыки заключается в создании посредством общения с искусством ситуации успеха на пути освоения учащимися эстонского языка, погружения в национальную культуру страны, духовное пространство национального своеобразия.

На наш взгляд, опыт Эстонии в приобретении к родному языку целесообразно взять на вооружение и системе образования Беларуси в решении проблемы качества обучения белорусскому языку как родному. Актуальным для Республики Беларусь является и подход эстонских коллег к осмыслению места музыкальной культуры в структуре базовых грамотностей человека XXI века, то есть тех качеств, которые составляют ядро личности, определяют её индивидуальность и самобытность, с одной стороны, и формируют её способность общения с окружающим и внутренним миром — с другой.

Следует отметить, что история развития музыкального образования в Республике Беларусь с момента его становления (середина XIX ст.) показывает, что при усилении роли музыки как средства создания и обогащения образовательной среды в учреждениях общего среднего образования, а также при организующей роли определённых социально-педагогических условий может быть обеспечен высокий результат в формировании музыкальной культуры каждого учащегося. В школьной жизни учащихся Республики Беларусь сегодня востребованной является специально созданная духовно-насыщенная образовательная среда, стимулирующая потребность учащихся в приобретении к национальным духовным ценностям. Учебный предмет «Музыка» предлагает разнообразные содержательно-технологические средства удовлетворения и развития данной потребности.

Создание образовательной среды, гарантирующей духовно-нравственное развитие каждому учащемуся, предполагает необходимость обеспечения равноправного доступа к специально организованному целенаправленному взаимодействию с музыкальным искусством, которое, при условии его педагогической организации, может оказывать наибольший проникающий эффект в духовный мир личности и способствовать росту её духовной культуры.

Литература

1. Дорожная карта по реализации ЦУР в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : отчёт работы миссии MAPS ООН, август 2018. — Режим доступа : http://sdgs.by/RU_25_06.pdf. — Дата доступа : 19.02.2020.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. — Минск, 2017. — Режим доступа : <https://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030>. — Дата доступа : 18.02.2020.
3. Ходько, Е. М. Образование в интересах устойчивого развития Республики Беларусь / Е. М. Ходько // Проблемы современного образования в техническом вузе : материалы IV Респ. науч.-метод. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения П. О. Сухого, Гомель, 29—30 окт. 2015 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. техн. ун-т им. П. О. Сухого ; под общ. ред. А. В. Сычёва. — Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2015. — С. 204—206.
4. Беляев, И. А. «Целостность человека» и «Цельность человека»: соотношение понятий [Электронный ресурс] / И. А. Беляев // Вестник ОГУ. — 2014. — № 2 (163). — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-cheloveka-i-tselnost-cheloveka-sootnosheniye-ponyatiy>. — Дата доступа : 17.02.2020.
5. Шилова, Н. Е. Формирование духовно-нравственной культуры учащихся средствами музыки в организациях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Е. Шилова ; Моск. гор. педагогич. ун-т. — М., 2013. — 23 с.
6. Гавриловец, К. В. Работа классного руководителя по нравственному и эстетическому воспитанию школьников (IV—VIII классы) / К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская. — Минск : Народная асвета, 1978. — 128 с.
7. Художественное образование в странах СНГ: Аналитическая записка / Московский государственный университет культуры и искусств. — М., 2013. — 48 с.
8. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. — Л. : Музыка, 1971. — 365 с.
9. Торопова, А. В. Интонирующая функция психики в генезисе музыкального сознания [Электронный ресурс] / А. В. Торопова // Развитие личности. — 2011. — № 3. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/>. — Дата доступа : 18.02.2020.
10. Бажанов, В. А. Музыка в фокусе современной нейронауки [Электронный ресурс] / В. А. Бажанов, А. Г. Краева // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. — 2017. — № 40. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-v-fokuse-sovremennoy-neuronauki>. — Дата доступа : 18.02.2020.
11. Панюшева, Т. Д. Музыкальный мозг : обзор отечественных и зарубежных исследований / Т. Д. Панюшева // Асимметрия. — 2008. — № 2. — С. 41—54.
12. Дикая, Л. А. Нейрофизиологические корреляты творческой деятельности при сочинении музыки у подростков [Электронный ресурс] / Л. А. Дикая // Новые исследования. — 2010. — № 22. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrofiziologicheskie-korrelyaty-tvorcheskoy-deyatelnosti-pri-sochinenii-muzyki-u-podrostkov>. — Дата доступа : 18.02.2020.
13. Вальченко, О. Почему музыкальные занятия в школах становятся платными? [Электронный ресурс] / О. Вальченко // Беларусь сегодня. — 18 октября 2018. — Режим доступа : <https://www.sb.by/articles/instrument-prositsya-v-ruki.html>. — Дата доступа : 19.02.2020.
14. Сабодаш, П. А. Уровни восприятия музыки : субъективно-семантический анализ : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / П. А. Сабодаш ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2008. — 22 с.

Материал поступил в редакцию 20.02.2020.

The potential of the academic subject of Music in the general secondary education system of the Republic of Belarus

Victoria V. Grakova, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof., doctoral student at the National Institute of Education; Viktoria.grakova@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the potential of musical art in the development of spiritual and moral culture of a personality, which is a criterion of its quality in the paradigm of education for the sustainable development. The author actualizes the need for the introduction of music as an equal and required to study academic subject at all levels of general secondary education of the Republic of Belarus.

Keywords: music; spiritual and moral culture of a personality; spiritual values of a personality; general secondary education system; education for the sustainable development; developing opportunities of musical art; musical need; aesthetic emotions and experiences; intonation as a means of communication.

References

1. Dorozhnaya karta po realizacii CUR v Respublike Belarus' [Elektronnyj resurs] : otchyot raboty missii MAPS OON, avgust 2018. — Rezhim dostupa : http://sdgs.by/RU_25_06.pdf. — Data dostupa : 19.02.2020.
2. Nacional'naya strategiya ustojchivogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Respubliki Belarus' na period do 2030 goda [Elektronnyj resurs]. — Minsk, 2017. — Rezhim dostupa : <https://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030>. — Data dostupa : 18.02.2020.
3. Hod'ko, E. M. Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya Respubliki Belarus' / E. M. Hod'ko // Problemy sovremennogo obrazovaniya v tehničeskome vuze : materialy IV Resp. nauch.-metod. konf., posvyashch. 120-letiyu so dnya rozhdeniya P. O. Suhogo, Gomel', 29—30 okt. 2015 g. / M-vo obrazovaniya Resp. Belarus', Gomel. gos. tehn. un-t im. P. O. Suhogo ; pod obshch. red. A. V. Sychyova. — Gomel' : GGTU im. P. O. Suhogo, 2015. — S. 204—206.
4. Belyaev, I. A. «Celostnost' cheloveka» i «Cel'nost' cheloveka» : sootnoshenie ponyatij [Elektronnyj resurs] / I. A. Belyaev // Vestnik OGU. — 2014. — № 2 (163). — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-cheloveka-i-tselnost-cheloveka-sootnoshenie-ponyatij>. — Data dostupa : 17.02.2020.
5. Shilova, N. E. Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury uchashchihsya sredstvami muzyki v organizacijah dopolnitel'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / N. E. Shilova ; Mosk. gor. pedagogich. un-t. — M., 2013. — 23 s.
6. Gavrilovec, K. V. Rabota klassnogo rukovoditelya po нравstvennomu i esteticheskomu vospitaniyu shkol'nikov (IV—VIII klassy) / K. V. Gavrilovec, I. I. Kazimirskaya. — Minsk : Narodnaya asveta, 1978. — 128 s.
7. Hudozhestvennoe obrazovanie v stranah SNG : Analiticheskaya zapiska / Moskovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv. — M., 2013. — 48 s.
8. Asaf'ev, B. V. Muzykal'naya forma kak process / B. V. Asaf'ev — L. : Muzyka, 1971. — 365 s.
9. Toropova, A. V. Intoniruyushchaya funkciya psihiki v genezise muzykal'nogo soznaniya [Elektronnyj resurs] / A. V. Toropova // Razvitie lichnosti. — 2011. — № 3. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article//>. — Data dostupa : 18.02.2020.
10. Bazhanov, V. A. Muzyka v fokuse sovremennoj neyronauki [Elektronnyj resurs] / V. A. Bazhanov, A. G. Kraeva // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. — 2017. — № 40. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-v-fokuse-sovremennoy-neyronauki>. — Data dostupa : 18.02.2020.
11. Panyusheva, T. D. Muzykal'nyj mozg : obzor otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij / T. D. Panyusheva // Asimetriya. — 2008. — № 2. — S. 41—54.
12. Dikaya, L. A. Neyrofiziologicheskie korrelyaty tvorcheskoj deyatel'nosti pri sochinenii muzyki u podrostkov [Elektronnyj resurs] / L. A. Dikaya // Novye issledovaniya. — 2010. — № 22. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrofiziologicheskie-korrelyaty-tvorcheskoj-deyatelnosti-pri-sochinenii-muzyki-u-podrostkov>. — Data dostupa : 18.02.2020.
13. Val'chenko, O. Pochemu muzykal'nye zanyatiya v shkolah stanoviyatsya platnymi? [Elektronnyj resurs] / O. Val'chenko // Belarus' segodnya. — 18 oktyabrya 2018. — Rezhim dostupa : <https://www.sb.by/articles/instrument-prositsya-v-ruki.html>. — Data dostupa : 19.02.2020.
14. Sabadosh, P. A. Urovni vospriyatiya muzyki : sub"ektivno-semanticheskij analiz : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / P. A. Sabodash ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. — M., 2008. — 22 s.

Submitted 20.02.2020.

Дидактический потенциал информационно-образовательной среды учреждения высшего образования с использованием элементов дистанционного обучения

Акценчик Наталья Владимировна, аспирант кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы; nataliknovij1986@tut.by

Статья посвящена актуальной проблеме обеспечения развития информационно-образовательной среды учреждения высшего образования с учётом специфики её технико-технологического и дидактического потенциалов. Автором определяется содержательное наполнение дидактического потенциала среды в рамках организации образовательного процесса в современном учреждении высшего образования (университете) с использованием элементов дистанционного обучения.

Ключевые слова: учреждение высшего образования; информационно-образовательная среда учреждения высшего образования; дидактический потенциал; элементы дистанционного обучения.

Реализация долгосрочной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь и формирование экономики знаний ориентируют сферу высшего профессионального образования Республики Беларусь на её институциональное совершенствование в рамках развития моделей современного университета (модели 3.0 и 4.0) и активное применение инновационных технологий, высокотехнологичного дидактического инструментария и технических решений, позволяющих осуществлять качественную подготовку будущих специалистов. Уровень их подготовленности как носителей уникальных знаний и универсальных компетенций в своей сформированности должен дать возможность выпускнику учреждения высшего образования (УВО) успешно конкурировать на рынке труда, с высоким профессионализмом выполнять свои производственные задачи, а также эффективно интегрироваться в социальную организацию эпохи цифровизации и непростых вызовов современности.

Развитие эпидемиологической ситуации в нашей стране и мире в условиях пандемии COVID-19 потребовало принятия организационно-методических решений, позволяющих продолжать образовательный процесс, не утрачивая его содержания и качества на всех уровнях системы. Этому способствовало наличие нескольких факторов. Одним из важнейших выступила теоретическая разработанность проблематики применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на различных уровнях системы образования, что в совокупности с практико-ориентированными разработками и передовым опытом учреждений образования позволяет наиболее рационально интегрировать в педагогический процесс эффективный технический и дидактический инструментарий для использования элементов дистанционного обучения. Ещё одним детерминирующим фактором в гибком реагировании на острые вызовы современности с учётом связанных с ними рисков и угроз явилось наличие соответствующей

нормативной правовой базы и документации концептуального характера (Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [1], Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [2], Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы [3]). Положениями данных документов заложена база для осуществления процессов цифровой трансформации в системе образования. Это предполагает модернизацию её инфраструктуры, внедрение прорывных технологий в образовательный процесс, а также оптимизацию и оцифровку с помощью программных средств всех процессов, протекающих в системе образования и реализуемых на основе принятия технических, программных, методических и нормативных решений. В рамках подпрограммы «Цифровая трансформация» Государственной программы развития цифровой экономики и информационного общества на 2016—2020 годы начата разработка концепции единой Республиканской информационно-образовательной среды (РИОС) [4].

В сфере высшего профессионального образования важную роль выполняют принятые и интегрированные в педагогическую практику деятельности УВО результаты организационно-методических мероприятий по созданию модели цифрового университета и связанные с ней решения по качественному развитию информационно-образовательной среды (ИОС) применительно к институциональной модели «Университет 3.0» [5].

Учреждениями высшего образования решались и решаются вопросы организационно-методического обеспечения организации системного применения компонентов структуры информационно-образовательной среды современного УВО с учётом эволюции институциональной организации в направлении модели «Университет 4.0» (SMART-университет) [6—9]. Усилиями Министерства образования Республики Беларусь, Национального института образования (НИО), Республиканского института высшей школы (РИВШ), учреждений высшего образования (в том числе и региональных университетов) осуществлялась разработка функциональных мо-

делей электронных образовательных ресурсов (ЭОР), обучающих курсов и электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по учебным предметам [10—12].

Современная ситуация в высшем образовании актуализировала рассмотренные проблемы использования всей полноты технологического и дидактического потенциала информационно-образовательной среды, в том числе и применительно к деятельности современных УВО. Острая востребованность использования инструментария ИКТ и новейших технических решений в образовательном процессе в высшей профессиональной школе со всей очевидностью обозначила потребность учреждений образования в устойчивой системе максимально эффективной включённости всех субъектов образовательного процесса в использование высокотехнологичного инструментария ИОС УВО.

В условиях модернизации высшего профессионального образования созрела необходимость разрешения противоречия между практической потребностью высшей школы в научно обоснованном дидактическом проектировании и развитии информационно-образовательной среды учреждения высшего образования, построении учебного процесса на её основе с одной стороны и отсутствием необходимого полного и глубокого практико-ориентированного обоснования организационно-педагогических основ максимально эффективного функционирования ИОС современного университета через их чёткое понимание в качестве теоретических положений и содержательно-методических ориентиров перспективного развития с другой стороны.

В условиях преобладания в исследованиях и прикладных разработках, как правило, технократического подхода упор делается на технические возможности современных компьютеров и средств телекоммуникаций [6; 10; 11]. Их значимость нельзя отвергать, а продуктивное разрешение обозначенного выше противоречия возможно, на наш взгляд, путём равнозначного системного и гармоничного использования дидактического и технико-технологического потенциалов информационно-образовательной среды и её структурных компонентов. Без наличия качественного и эффективного технического обеспечения и развитой инфраструктуры ИОС

любой дидактический инструментарий — компонент среды — не будет успешно и в полной мере применён.

Возникшие перед системой образования вызовы выдвинули на первый план вопросы теоретического обоснования и методического обеспечения образовательных моделей и применения ИОС УВО, основами которых являются:

- высокомотивированная активная деятельность субъектов педагогического взаимодействия;
- практикоориентированность и междисциплинарность в содержании образования;
- направленность педагогического процесса на формирование и развитие в структуре личности творческого начала в условиях мощной интеграции в образование ИКТ;
- активное использование в формировании и развитии универсальных компетенций всех субъектов педагогического участия при применении технологического и дидактического потенциалов новейших средств обучения и высокотехнологичных технических решений в условиях специально организуемой образовательной среды — ИОС современного учреждения высшего образования.

Объективно фактор «чёрного лебедя» (термин введён в научный обиход американским исследователем Нассимом Талебом [13]) в качестве неспрогнозированного воздействия развивающейся пандемии на разнообразные сферы общественной жизни стимулировал не только острый интерес к технологическим возможностям инструментария передовых технических решений в рамках применяемых ИКТ, но и их системное и массовое использование в дидактическом процессе (в том числе и в сфере высшего профессионального образования на первой и второй ступенях во всех УВО). Актуальные разработки учреждений высшего образования в Республике Беларусь свидетельствуют о стремлении к решению концептуально определённой задачи по формированию и развитию современной ИОС с учётом полноценного выполнения институциональной моделью своих системно реализуемых функций. Систематизация накопленного ценного опыта УВО (в том числе и региональных университетов) по применению инструментария ИКТ в об-

разовательном процессе в настоящее время позволяет вывести ряд практико-ориентированных обобщений, в том числе и по проблематике использования дидактического потенциала ИОС.

Интегрирующая в себе мощный технологический и дидактический потенциал ИОС УВО представляет собой многокомпонентную систему, включающую в себя электронные учебно-методические материалы и средства обучения; базы данных и информационно-справочные системы; информационное обеспечение педагогической деятельности, необходимое для организации и осуществления учебного процесса и практики студентов; системы диагностики и педагогических измерений; системы информационной интеграции ИОС с внешними ИОС; аппаратно-технические средства; средства автоматизации научных и научно-методических исследований, внеучебной и организационно-управленческой деятельности [11, с. 86].

Под дидактическим потенциалом ИОС УВО мы понимаем совокупность существующих возможностей всех её системных компонентов, позволяющих при соблюдении соответствующих организационно-методических условий и эффективном применении технических решений и дидактического инструментария с учётом их специфических характеристик и свойств достигать определяемых целей в целостном педагогическом процессе. В системном понимании дидактическая составляющая ИОС представляет собой совокупность компонентов, использование которых предоставляет возможность в процессе обучения формировать и развивать комплекс универсальных компетенций, необходимых для достижения высокого профессионального уровня выпускников УВО. В их число входят следующие компоненты:

- содержательный (ориентирует на персонализацию субъектов педагогического взаимодействия, а также на овладение содержанием обучения в отношении выбора последовательности освоения учебного материала, объёма предъявляемой учебной информации; предполагает актуализацию психолого-педагогических механизмов мотивации и стимулирования к овладению содержанием обучения за счёт оперативного доступа к значительным объёмам информации,

создания собственного сетевого контента, актуальности и разнообразия учебных материалов, формирования в целом ситуации успеха);

- деятельностный (в рамках компетентностного подхода предполагает закрепление в собственном социальном опыте субъектов результативного формирования и дальнейшего развития умений и навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности, самоорганизации и самообразования, исследовательских компетенций, а также компетенций по организации информационно-образовательного пространства и согласованной продуктивной коллективной деятельности);
- коммуникативный (ориентирует на интерактивность обучения и организацию электронной коммуникации, опосредованной высокотехнологичными средствами ИКТ; предусматривает дифференциацию участников педагогического взаимодействия по уровню сформированности коммуникативных умений с актуализацией различных режимов коммуникации (опосредованной, удалённой и дистантной) и применения инструментария ИОС);
- контрольно-коррекционный (предполагает оперативную обратную связь в обучении с предоставлением данных об актуальных для участников дидактического процесса достигнутых результатах; инструментально предоставляет возможность оперативной педагогической коррекции уровней учебных достижений студентов в их продвижении по индивидуальной траектории обучения; актуализирует механизмы самоконтроля и самокоррекции; позволяет инструментально использовать удалённый контроль самостоятельной работы участников педагогического взаимодействия).

С точки зрения дидактики элементы структуры ИОС функционально не только позволяют транслировать и предъявлять учебную информацию, но и предоставляют возможности её поиска в самостоятельно или опосредованно организуемой учебной деятельности. Предъявляемые требования и инструментарий среды активизируют механизмы стимулирования различных видов деятельности субъектов:

проблемно-поисковой и исследовательской, консультирующей, контрольно-диагностической и рефлексивной, деятельности по решению профессиональных практико-ориентированных задач с помощью кейс-технологий и т. д.

Рассмотрим данное положение на примере регионального учреждения высшего образования. Так, в условиях применения студентами и преподавателями Полесского государственного университета элементов дистанционного обучения и компонентов ИОС в проекте «Цифровой университет» в апреле—июне 2020 года возросла нагрузка на технологические компоненты среды при учётом роста количества пользователей из числа обучающихся. В образовательном процессе в качестве пользователей информационно-образовательной среды задействованы 2 918 студентов четырёх факультетов (2 170 пользователей дневной формы обучения, 647 — заочной формы обучения и 101 пользователь магистратуры), применяющих в своей деятельности инструментарий сайта УВО, возможности облачных технологий и лицензированных программных продуктов: образовательной платформы MOODLE и сервисных услуг корпоративной платформы Microsoft Teams. При этом наполнение, функционирование и использование инструментальных возможностей Репозитория библиотеки ПолесГУ позволило внести достойный вклад в обеспеченность процесса обучения УВО. По результатам 9-го издания международного рейтинга TRANSPARENT RANKING: Institutional Repositories by Google Scholar, опубликованного в апреле 2020 года, Репозиторий Полесского государственного университета, занимая 328-е место в мировом рейтинге, входит в десятку лучших репозиторий Беларуси и лидирует среди репозиторий университетов Брестской области [14].

Практика показывает, что эффективное использование технико-технологического и дидактического потенциалов ИОС УВО с применением элементов дистанционного обучения в образовательном процессе современного учреждения высшего образования позволяет:

- совершенствовать методы и технологии отбора и формирования содержания образования;
- вводить и развивать новые специализированные учебные дисциплины

и направления обучения, связанные с ИКТ;

- повысить эффективность обучения за счёт развития его индивидуализации и дифференциации, внедрения дополнительных механизмов мотивации и стимулирования всех субъектов взаимодействия;
- организовывать новые формы взаимодействия в процессе обучения при изменении содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого;
- совершенствовать механизмы управления институциональной моделью современного университета.

Опыт системной работы с инструментарием ИОС в Полесском государственном университете свидетельствует об ориентации педагогов и студентов на дистанционную коммуникацию на основе как технико-технологического, так и дидактического потенциалов ИОС. Использование последнего способствует формированию у будущих выпускников не только умений принимать решения при выполнении профессионально ориентированных учебных задач, осуществлять коррекцию ошибочных действий через их анализ, но и вариативности и критичности мышления. Важная роль в развитии информационной культуры личности студентов современного университета отводится формированию:

- культуры использования различных информационных систем;
- рефлексивной культуры личности в условиях многообразия источников информации и её трактовок;
- коммуникационного этикета;
- способности к коллективным видам деятельности;
- способности осуществлять организацию самообучения на основе системного применения средств ИКТ.

Определяемые нами свойства и функциональные характеристики системных компонентов ИОС позволяют выделить их дидактическую роль, состоящую в поддержке управления процессом педагогического взаимодействия субъектов (в том числе и в ходе обучения на всех этапах осуществляемой учебно-познавательной деятельности). Функциональная реализация дидактического потенциала ИОС УВО как специально организуемой среды субъект-субъектного педагогического взаимодействия с применяемыми элемента-

ми дистанционного обучения позволяет акцентировать внимание на:

- реализации технологии индивидуально ориентированного обучения по отдельному предмету за счёт представления полной информации о программе, форме и порядке организации обучения, представления теоретического материала, материалов для самоподготовки, научных проектных заданий;
- дифференциации процесса обучения через использование средств и технологий выбора заданий разного уровня, допустимости самостоятельного продвижения по темам курса успевающим студентам и возврата к «запущенному» материалу — отстающим;
- осуществлении индивидуальной траектории продвижения в обучении путём выбора уровня и вида представления материала в зависимости от индивидуального развития типов мышления;
- использовании многообразия форм организации самостоятельного обучения.

Очевидно, что наличие эффективного дидактического инструментария компонентов ИОС ещё не является залогом успешности в решении всего многообразия психолого-педагогических задач и гарантированного достижения целей образования. Чрезвычайно значимы компетентность и профессионализм преподавателя, к функциям которого наряду с управленческой и контрольно-оценочной добавляется медиаторная (функция по обеспечению максимально эффективного согласования действий учебных групп студентов, а также каждого студента индивидуально в процессе обучения). Важно эффективное выполнение преподавателем тьюторства при организации условий для успешного прохождения индивидуальной образовательной траектории обучающимся на той или иной ступени высшего профессионального образования. В этом аспекте очень ценной для нас является постоянная методическая помощь преподавателям УВО, которую оказывает Республиканский институт высшей школы через системно организуемые курсы повышения квалификации, дни открытых дверей, мастер-классы, исследовательские митапы (встречи специалистов-единомышлен-

ников для обсуждения тех или иных вопросов, обмена опытом в неформальной обстановке) и хакатоны (форумы программистов, дизайнеров и менеджеров для решения определённой задачи). В условиях ограничительных мероприятий в Республике Беларусь ценным стало проведение обучающих вебинаров «Инструментальные средства организации онлайн обучения», организованных РИВШ [15].

Таким образом, подчеркнём, что качество процесса обучения в современном учреждении высшего образования во многом определяется возможностями информационно-образовательной среды, степенью реализации технико-технологической и дидактической составляющих её потенциала.

Важным императивом является тезис о том, что эффективное использование функциональных возможностей информационно-образовательной среды современного университета должно базироваться на качественной интеграции взаимосвязанных технико-технологического и дидактического потенциалов ИОС с учётом её специфики. Развитый дидактический потенциал ИОС УВО способствует эффективной целенаправленной организации образовательного процесса, содержание которого раскрывается в учебных планах, учебно-методических комплексах, методических разработках, ресурсах Интернета и подсистем, организационно реализующих управленческие функции (документооборот, мониторинг и управление образованием, информирование различ-

ных категорий пользователей и т. д.), а также в доступных источниках информации, включая электронные библиотеки, электронные учебные приложения, научно-образовательные порталы, обеспечивающие доступ как к глобальным, так и к внутренним информационным ресурсам современного учреждения высшего образования.

Показателями эффективности использования дидактического и технологического потенциала ИОС УВО выступают качество усвоения учебной информации (оценочные показатели), темпо-временные показатели прохождения учебных планов и программ, интегральный критерий педагогического эффекта информационно-образовательной среды.

Целесообразно отметить, что дидактический и технико-технологический потенциалы являются основой ИОС для интеграции разнообразных средств и условий обучения в соответствии с интересами самого обучающегося, уровнем его подготовки и временем, выделенным для работы на основе активизации самостоятельной учебной деятельности студентов. Организация процесса обучения с учётом максимально эффективного применения потенциала ИОС УВО строится на основе объединения традиционных средств обучения с инновационными, что предусматривает интеграцию всех субъектов педагогического взаимодействия при постоянном обращении к различным ресурсам и формам получения и переработки необходимой информации.

Литература

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya>. — Дата доступа : 01.06.2020.
2. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года / Registr.by. Информационно-правовая система [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://registr.by/doc/1904179>. — Дата доступа : 01.06.2020.
3. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы / Минский городской институт развития образования. Центр информационных технологий [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. — Дата доступа : 01.06.2020.
4. БГУ разработает концепцию Республиканской информационно-образовательной среды / БГУ. Новости. 14 мая 2019 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235071&detail=1010073>. — Дата доступа : 01.06.2020.
5. Богуш, В. А. Основные элементы цифровой инфраструктуры современного университета / В. А. Богуш, В. А. Прытков // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 14-й междунар. науч.-метод. конф., Минск, 29 нояб. 2019 г. — Минск : Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2019. — С. 3—5.

6. Воротницкий, Ю. И. Информационно-образовательная среда университета: опыт создания и сопровождения / Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информационные системы и технологии : материалы междунар. науч. конгр., Минск, 31 окт. — 3 нояб. 2011 г. : в 2 ч. / БГУ ; редкол. : С.В. Абламейко [и др.]. — Минск, 2011. — Ч. 1. — С. 329—335.
7. Жук, А. И. Информатизация образовательного процесса учреждения высшего образования: от дистанционных технологий к электронному обучению (опыт Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка) / А. И. Жук // Выш. шк. — 2016. — № 6. — С. 3—8.
8. Жук, О. Л. Предпринимательская трансформация университетов в условиях четвёртой промышленной революции / О. Л. Жук // Журнал БГУ. Журналистика. Педагогика. — 2019. — № 1. — С. 108—116.
9. Лозицкий, В. Л. Социально-исторические аспекты изучения эволюции институциональных моделей университетской организации / В. Л. Лозицкий // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. школы ; под ред. В. А. Гайсёнка. — Минск : РИВШ, 2019. — Вып. 19. — Ч. 2. — С. 240—248.
10. Аксенчик, Н. В. Научные аспекты изучения феноменологической сущности информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования / Н. В. Аксенчик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. школы ; под ред. В. А. Гайсёнка. — Минск : РИВШ, 2019. — Вып. 19. — Ч. 2. — С. 159—166.
11. Лозицкий, В. Л. Информационно-образовательная среда учреждения образования в аспекте её полифункциональности / В. Л. Лозицкий // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 4 (21). — С. 84—90.
12. Лозицкий, В. Л. Оптимизация структуры и содержательного наполнения электронных учебно-методических комплексов по социально-гуманитарным дисциплинам (на примере истории) / В. Л. Лозицкий // Выш. шк. — 2015. — № 5. — С. 42—44.
13. Талёб, Н. Н. Чёрный лебедь. Под знаком непредсказуемости / Н. Н. Талёб. — М. : КоЛибри, 2009. — 391 с.
14. Transparent Ranking : Institutional Repositories by Google Scholar (April 2020) // Ranking Web of Repositories [Electronic resource]. — Mode of Access : <https://repositories.webometrics.info/en/institutional>. — Date of access : 01.06.2020.
15. Серия вебинаров «Инструментальные средства организации онлайн обучения» 21—24 апреля 2020 г. / Республиканский институт высшей школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/seriya-vebinarov-instrumentalnye-sredstva-organizatsii-onlajn-obucheniya>. — Дата доступа : 01.06.2020.

Материал поступил в редакцию 05.06.2020.

A didactic potential of the information and educational environment of a higher education institution with the use of distance learning elements

Natalia V. Aksenchik, postgraduate student of the Psychology and Pedagogical Skills Department of the Republican Institute of Higher Education; nataliknovij1986@tut.by

The article is devoted to the current problem of ensuring the development of the information and educational environment of a higher education institution, taking into account the specifics of its technical, technological and didactic potential. The author determines the

content of the didactic potential of the environment within the framework of organizing the educational process in a modern higher education institution (university) with the use of distance learning elements.

Keywords: higher education institution; information and educational environment of a higher education institution; didactic potential; distance learning elements.

References

1. Kontseptsiya informatizatsii sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus na period do 2020 goda / Ministerstvo obrazovaniya Respubliki Belarus [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya>. — Data dostupa : 01.06.2020.
2. Kontseptual'nye podkhody k pazvitiyu sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus do 2020 goda i na perspektivu do 2030 goda / Registr.by. Informatsionno-pravovaya sistema [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://registr.by/doc/1904179>. — Data dostupa : 01.06.2020.
3. Kontseptsiya tsifrovoy transformatsii protsessov v cicteme obrazovaniya Respubliki Belarus na 2019—2025 gody/ Minskij gorodskoj institut razvitiya obrazovaniya. Tsentr informatsionnykh tekhnologij [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. — Data dostupa : 01.06.2020.
4. BGU razrabotayet kontseptsiyu Respublikanskoj informatsionno-obrazovatel'noj sredy / BGU. Novosti. 14 maya 2019 [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235071&detail=1010073>. — Data dostupa : 01.06.2020.
5. Bogush, V. A. Osnovnye elementy tsifrovoy infrastruktury sovremennogo universiteta / V. A. Bogush, V. A. Prytkov // Vysshaya shkola: problemy i perspektivy : materialy 14 mezhdunar. nauch.-metod. konf., Minsk, 29 noyab. 2019. — Minsk : Akademiya upravleniya pri Prezidente Resp. Belarus, 2019. — S. 3—5.
6. Vorotnitskiy, Yu. I. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda universiteta : opyt sozdaniya i soprovozhdeniya / Yu. I. Vorotnitskiy, P. A. Mandrik // Informatsionnye sistemy i tekhnologii : materialy mezhdunar. nauch. kongr., Minsk, 31 okt. — 3 noyab. 2011 : v 2 ch. / BGU ; redkol. : S.V. Ablameyko [i dr.]. — Minsk, 2011. — Ch. 1. — S. 329—335.
7. Zhuk, A. I. Informatizatsiya obrazovatel'nogo protsessa uchrezhdeniya vysshcego obrazovaniya : ot distantsionnykh tekhnologij k elektronnomu obucheniyu (opyt Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni Maksima Tanka) / A. I. Zhuk // Vyssh. shk. — 2016. — № 6. — S. 3—8.
8. Zhuk, O. L. Predprinimatel'skaya transformatsiya universitetov v usloviyakh chetvertoj promyshlennoj revolyutsii / O. L. Zhuk // Zhurnal BGU. Zhurnalistika. Pedagogika. — 2019. — № 1. — S. 108—116.
9. Lozitsky, V. L. Sotsial'no-istoricheskiye aspekty izucheniya evolyutsii institutsional'nykh modelej universitetskoj organizatsii / V. L. Lozitsky // Nauchnye trudy Respublikanskogo institute vysshej shkoly. Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki : sb. nauch. st. : v 2 ch. / Resp. in-t vyssh. shkoly ; pod red. V. A. Gaysenka. — Minsk : RIVSH, 2019. — Vyp. 19. — Ch. 2. — S. 240—248.
10. Aksenichik, N. V. Nauchnye aspekty izucheniya fenomenologicheskoy sushchnosti informatsionno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo uchrezhdeniya vysshhego obrazovaniya / N. V. Aksenichik // Nauchnye trudy Respublikanskogo institute vysshej shkoly. Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki : sb. nauch. st. : v 2 ch. / Resp. in-t vyssh. shkoly ; pod red. V. A. Gaysenka. — Minsk : RIVSH, 2019. — Vyp. 19. — Ch. 2. — S. 159—166.
11. Lozitsky, V. L. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda uchrezhdeniya obrazovaniya v aspekte ee polifunktional'nosti / V. L. Lozitsky // Pedagogicheskaya nauka i obrazovaniye — 2017. — № 4 (21). — S. 84—90.
12. Lozitsky, V. L. Optimizatsiya struktury i soderzhatel'nogo napolneniya elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov po sotsial'no-gumanitarnym distsiplinam (na primere istorii) / V. L. Lozitsky // Vyssh. shk. — 2015. — № 5. — S. 42—44.
13. Taleb, N. N. Chernyj lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti / N. N. Taleb. — M. : KoLibry, 2009. — 391 s.
14. Transparent Ranking: Institutional Repositories by Google Scholar (April 2020) // Ranking Web of Repositories [Electronic resource]. — Mode of Access : <https://repositories.webometrics.info/en/institutional>. — Date of access : 01.06.2020.
15. Seriya vebinarov «Instrumental'nye sredstva organizatsii onlain obucheniya» 21—24 aprelya 2020 g. / Respublikanskiy institut vysshej shkoly [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/seriya-vebinarov-instrumentalnye-sredstva-organizatsii-onlajn-obucheniya>. — Data dostupa : 01.06.2020.

Submitted 05.06.2020.

Интеграция методической подготовки студентов по биологии и химии: потребности и перспективы

Нарушевич Василий Николаевич, старший преподаватель кафедры зоологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова; *narushevichv@yandex.by*

В статье раскрыта сущность интегративного подхода к осуществлению профессионально-методической подготовки будущего учителя биологии и химии. Обоснована целесообразность её реализации содержательными взаимосвязями биологии и химии, а также результатами констатирующего исследования позиции студентов по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: интегративный подход в образовании; методическая подготовка учителя биологии и химии; межпредметные связи биологии и химии.

В настоящее время подготовка будущих учителей биологии и химии осуществляется в белорусских университетах в рамках единой педагогической специальности «Биология и химия», которая предполагает 4-летний срок обучения, в результате чего выпускники получают квалификацию преподавателя биологии и химии. Появление такой специальности свидетельствует о важности поиска единых подходов к организации профессионально-методической подготовки студентов по биологии и химии, устранению дублирования учебного материала. Это же требование диктуется и необходимостью усиления практико-ориентированной направленности при подготовке будущего учителя биологии и химии, поскольку в школьной практике эти два учебных предмета в большинстве случаев ведёт один учитель. Следовательно, методологической основой реализации методической подготовки будущего учителя биологии и химии должен стать интегративный подход.

Интегративный подход — это методологический подход к проектированию педагогических систем и реализации образовательного процесса, для которого ха-

рактерно рассмотрение процесса обучения как интегративной целостности, функционирование элементов которой направлено на достижение обобщённой цели, являющейся системообразующим фактором. Данный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивая его целостность и системность, и предполагает объединение в целостное единство разных научных, а следовательно, и образовательных областей и процессов. Это единство обеспечивается общими идеями, целями и принципами образования, а также определёнными механизмами интеграции. Проблема интеграции профессионально-методической подготовки будущих учителей биологии и химии не раз излагалась в наших исследованиях [1].

Следует отметить, что до сих пор эффективному внедрению результатов конкретных методических исследований в огромной степени препятствует их разобщённость, отсутствие согласованности и достаточно глубокого взаимного учёта специфики образовательного и развивающего воздействия на учащегося конкрет-

ных учебных предметов и их методик. Вместе с тем педагогическая наука и практика, а в том числе и предметные методики, накопили определённый опыт в области интеграции образования. В последние два десятилетия в дидактике разработаны теоретические основы межпредметных связей в обучении, которые стали активно использоваться для межпредметной интеграции знаний в качестве её средства и механизма.

Структура содержания школьных курсов биологии и химии, несмотря на их специфику, имеет единый набор дидактических единиц:

Понятия. *Понятия химии:* Вещество. Химический элемент. Химическая реакция. Химическое производство. *Понятия биологии:* Клетка. Ткань. Организм. Биосфера.

Теории и законы. *Теории химии:* Атомно-молекулярное учение. Теория строения вещества. Теория электролитической диссоциации. Закономерности возникновения и протекания химических реакций (учение о скорости химических реакций и о химическом равновесии). Современная теория строения органических веществ. *Теории биологии:* Клеточная теория. Закономерности наследственности и изменчивости организмов. Закономерности действия экологических факторов. Теория эволюции. *Законы химии:* Закон постоянства состава вещества. Закон сохранения массы веществ при химических реакциях. Закон Авогадро. Периодический закон Д. И. Менделеева. Закон сохранения и превращения энергии. *Законы и закономерности биологии:* Закон чистоты гамет (Г. Менделя). Закон Т. Моргана (хромосомная теория наследования). Закон гомологических рядов наследственной изменчивости (Н. И. Вавилова). Закон ограничивающего фактора Ю. Либиха. Закон зародышевого сходства (Р. Бэра). Биогенетический закон (Э. Геккеля — Ф. Мюллера). Закон Харди — Вайнберга.

Факты. Если факты подтверждаются экспериментом и их можно объяснить на основе уже имеющихся законов и теорий, то они служат подкреплению этих законов и теорий. Если эксперимент даёт факты, которые противоречат существующим теориям, то поиск их объяснения приводит к созданию новых законов и новых теорий. Такова логика открытий в естественных науках. Она находит отражение

и в содержании школьных курсов биологии и химии.

Методы исследования, используемые в биологии и химии: наблюдение, эксперимент, измерение, формулировка гипотез, моделирование, освоение химической и биологической символики [1; 2].

Аналогично следует отметить сходство методов обучения биологии и химии, которые, несмотря на свою специфику, направлены на реализацию единых дидактических функций: обучающей, развивающей, воспитывающей, побуждающей и контролирующей.

В образовательном процессе вуза дидактические функции внутри- и междисциплинарных связей ограничены, как правило, решением двух основных задач: 1) устранением параллелизма, дублирования и информационных перегрузок обучающихся и 2) переноса знаний из одного предмета в другой. Решение второй задачи обусловлено требованиями «сквозной» подготовки будущих специалистов. При этом можно отдельно решать задачу определения направления переноса (оно может быть либо односторонним, когда перенос происходит только из одной учебной дисциплины в другую, либо многосторонним, когда происходит взаимный перенос между несколькими учебными дисциплинами) и задачу определения содержания переносимого материала [3]. Установление внутри- и междисциплинарных связей на инвариантной основе позволяет решить вопрос создания интегрированных учебно-методических комплексов, состоящих из учебной программы и научно-методического обеспечения интегративной направленности и представляющих собой единую методологическую и понятийную основу обучения.

Всё это побудило нас провести посредством анкетирования констатирующее исследование, направленное на выявление отношения студентов к междисциплинарной интеграции курсов методики преподавания биологии и методики преподавания химии. В анкетировании приняли участие 23 студента IV и V курсов биологического факультета Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, обучающихся по специальности «Биология и химия». Анкета состояла из десяти вопросов. Вопросы анкеты и результаты анкетирования студентов представлены на диаграммах 1—10.

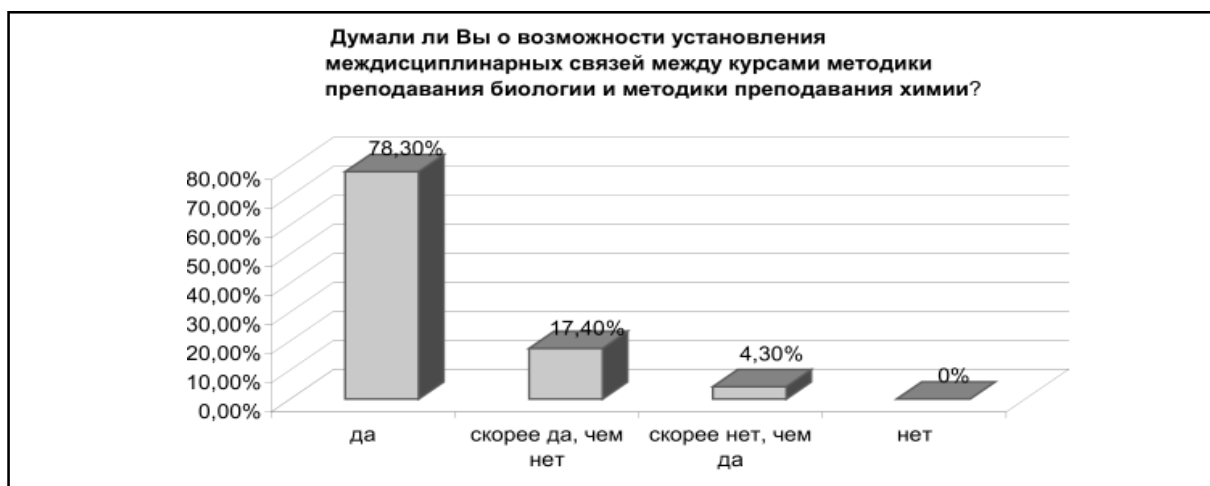


Диаграмма 1. — Результаты анкетирования студентов о возможности установления междисциплинарных связей между курсами методики преподавания биологии и методики преподавания химии



Диаграмма 2. — Результаты анкетирования студентов о значении установления междисциплинарных связей между курсами методики преподавания биологии и методики преподавания химии



Диаграмма 3. — Результаты анкетирования студентов об их отношении к изучению общеметодических вопросов в курсах методики преподавания биологии и методики преподавания химии



Диаграмма 4. — Результаты анкетирования студентов о выявлении ими дублирования учебного материала при изучении курсов методики преподавания биологии и методики преподавания химии

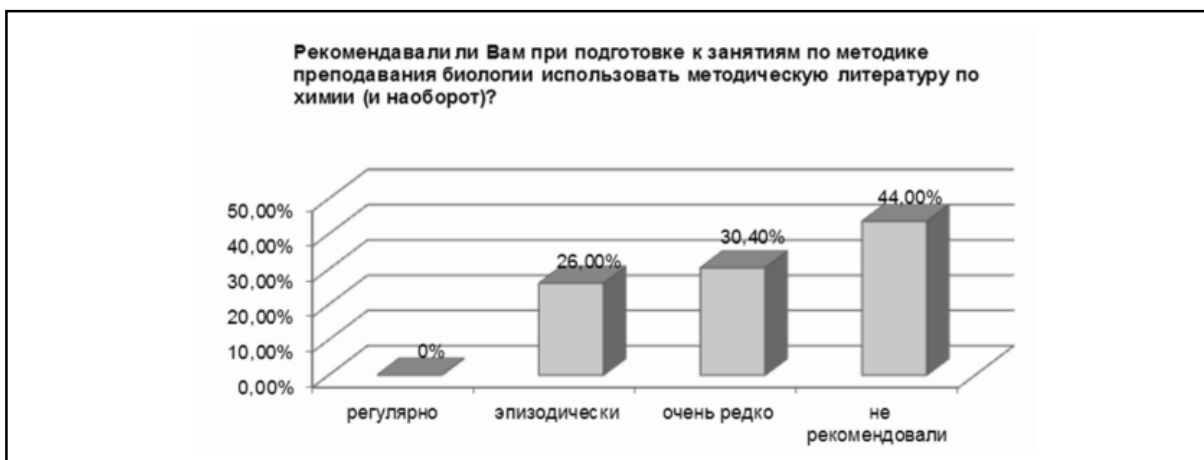


Диаграмма 5. — Результаты анкетирования студентов об использовании ими методической литературы при изучении курсов методик предметного обучения



Диаграмма 6. — Результаты анкетирования студентов об установлении ими междисциплинарных знаний при изучении курсов методики преподавания биологии и методики преподавания химии



Диаграмма 7. — Результаты анкетирования студентов о выявлении трудностей при установлении ими междисциплинарных связей между методиками преподавания биологии и химии



Диаграмма 8. — Результаты анкетирования студентов относительно трудностей при реализации междисциплинарных связей между методиками преподавания биологии и химии



Диаграмма 9. — Результаты анкетирования студентов относительно необходимости конкретизации общеметодических вопросов на материале содержания школьных курсов биологии и химии

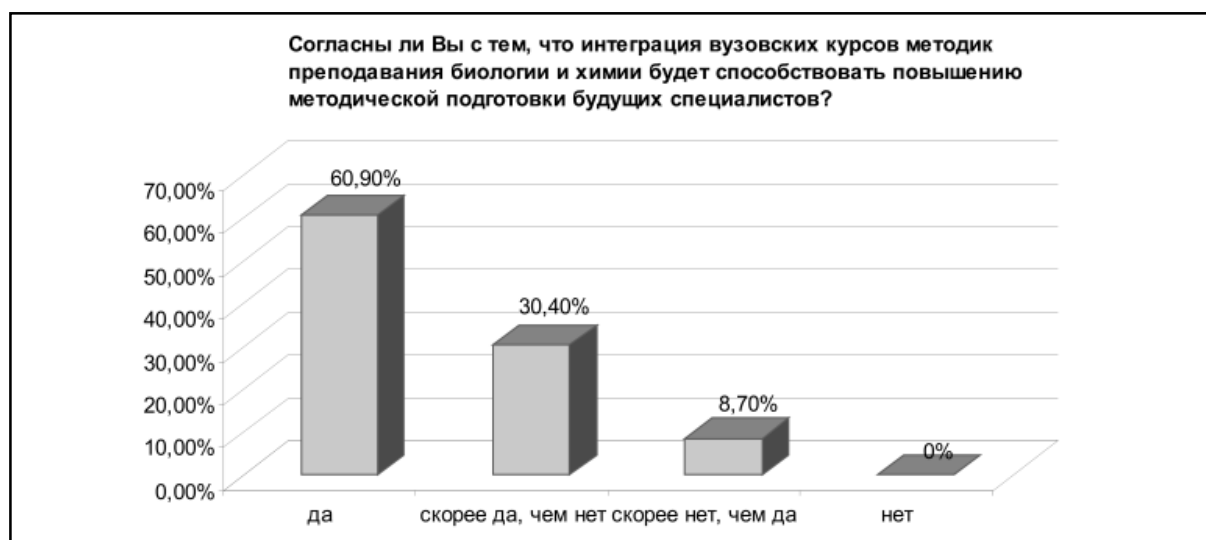


Диаграмма 10. — Результаты анкетирования студентов относительно влияния интеграции вузовских курсов методик преподавания биологии и химии на методическую подготовку будущих специалистов

Анализ представленных диаграмм позволяет сделать следующие **выводы**:

1. В ходе исследования выявлено, что более 90 % опрошенных студентов интересовала проблема установления междисциплинарных связей между курсами методики преподавания биологии и методики преподавания химии. Это связано с тем, что студенты, обучаясь на специальности «Биология и химия», хорошо осознают содержательное родство этих дисциплин. Студенты не раз отмечали, что при подготовке уроков биологии невольно устанавливаются межпредметные связи с химией, и наоборот, рассказывая о химических свойствах кислорода, невозможно не рассказать о его роли для всего живого. Так почему же, обобщив опыт методистов, не опираться на единую методику преподавания биологии и химии?

2. Большинство студентов (78,30 %) видят положительное значение в установлении междисциплинарных связей между курсами методик преподавания биологии и химии в формировании целостной методической системы профессиональной подготовки будущих преподавателей биологии и химии. Действительно, интегративный подход сделает методическую подготовку будущего учителя системной, богатой современными идеями, а урок такого учителя — более целостным.

3. Большинство проанкетированных студентов (56,50 %) считают, что изучение

общеметодических вопросов в курсах методики преподавания биологии и методики преподавания химии не рассматривается по-разному, а скорее является логическим продолжением друг друга. При изучении методов, средств и форм организации обучения устанавливаются сходства, общие методические решения и новаторские подходы к тому или иному вопросу. Иногда эти сходства настолько явные, что междисциплинарные границы просто стираются.

4. На вопрос «Встречались ли Вы с моментами дублирования учебного материала при изучении курсов методики преподавания биологии и методики преподавания химии?» большинство студентов (78,30 %) ответили: «эпизодически». Конечно, сходство в общеметодических вопросах очевидно, поскольку они являются теоретическими основами любой методики предметного обучения. Однако полученные результаты свидетельствуют, что студенты понимают и видят своеобразие и индивидуальность каждой из методик.

5. Особого внимания заслуживает пятый вопрос, так как большинство опрошенных (44 %) ответили, что на занятиях по методике преподавания биологии и методике преподавания химии им не рекомендовали использовать литературу смежных дисциплин. Может быть, это и является своеобразным упущением, так как одним из показателей качественно подготовленно-

го урока или внеклассного мероприятия по предмету выступает установление межпредметных связей. Конечно, будущий преподаватель биологии и химии при подготовке урока должен использовать не только литературу по предмету, но и источники по смежным дисциплинам.

6. На вопрос «Опирались ли Вы при изучении методики преподавания химии на знания, полученные Вами в курсе методики преподавания биологии (и наоборот)?» большинство студентов (69,70 %) ответили, что опирались эпизодически. Действительно, для многих студентов установить содержательные взаимосвязи в каждой конкретной теме очень сложно.

7. 65,30 % опрошенных фактически не испытывают трудностей при установлении междисциплинарных связей между методиками преподавания биологии и химии. Этот показатель высокий и очень хороший. Значит, студенты понимают, какие цели ставит преподаватель, готовы к самостоятельному поиску новых идей и открытий.

8. На вопрос, чем могут быть вызваны трудности при реализации междисциплинарных связей между методиками преподавания биологии и химии, студенты ответили неоднозначно. 57 % считают, что это связано с несогласованностью по времени изучения смежных вопросов по методике преподавания биологии и методике преподавания химии. Немного меньше (47,80 %) студентов считают, что это связано с отсутствием в учебных программах по методикам преподавания биологии и химии раздела «Междисциплинарные связи». Всё это вновь свидетельствует о необходимости создания единой системы методической подготовки студентов по биологии и химии.

9. На вопрос «Полагаете ли Вы, что общеметодические вопросы не нужно конкретизировать на материале содержания школьных курсов биологии и химии, а лишь ограничиться их общим рассмотрением в курсе педагогики?» большинство студентов (56,50 %) ответили, что скорее нет, чем да. Это хороший показатель, который говорит о том, что студенты понимают важность данных дисциплин. Действительно, в курсе педагогики рассматриваются лишь общие поверхностные вопросы, а более глубокий анализ по темам можно сделать лишь после подробного ознакомления с ними. Поэтому весь материал должен быть конкретизирован, разобран и систематизирован. Это, не-

сомненно, сделает будущего педагога более подготовленным и уверенным в себе.

10. 60,90 % студентов считают, что интеграция вузовских курсов методик преподавания биологии и химии будет способствовать повышению уровня их методической подготовки. Это действительно так. Принципиально новый интегративный подход к изучению данных методик не только будет способствовать лучшей подготовке будущего учителя, но и сделает обучение более качественным, поможет новыми глазами взглянуть на такие предметы, как биология и химия.

Таким образом, в настоящее время существуют все предпосылки для реализации интегративного подхода в процессе профессионально-методической подготовки будущего учителя биологии и химии. Анализ вузовских программ и учебных пособий по методикам обучения биологии и химии показал, что в них можно условно выделить два основных раздела: *общие и частные вопросы методики предметного обучения*. При этом наибольшие возможности для интеграции имеют общие разделы предметных методик, которые могут быть содержательно сгруппированы относительно следующих модулей: «Методика предметного обучения как наука и учебная дисциплина», «Цели и задачи обучения биологии и химии. Структура содержания школьных курсов биологии и химии», «Воспитание и развитие учащихся в процессе обучения биологии и химии», «Методы и технологии обучения биологии и химии», «Средства и материальная база обучения биологии и химии», «Система организационных форм обучения биологии и химии» и «Контроль результатов обучения биологии и химии».

Интеграция предметно-методического содержания в рамках этих модулей должна осуществляться через: а) общие проблемы предметных методик; б) общие компоненты процесса обучения; в) общие закономерности процесса обучения; г) общие понятия методики; д) общие виды учебной и научной деятельности. Междисциплинарные связи легко устанавливаются на уровне общности научных понятий, связанных общим смыслом дисциплин и методами преподавания, исключают противоречия в трактовке одних и тех же законов, понятий, явлений, способствуют целостности получаемых студентами научных и технических знаний [2; 3].

Индивидуальность и специфика предметного содержания методики обучения биологии и химии прослеживается при изучении следующих вопросов:

Методика обучения биологии.

Цели и задачи биологического образования в средней школе.

Учебный предмет биология как система научных понятий, фактов, закономерностей, законов, теорий, а также способов деятельности, эмоционально-ценностных отношений к миру, окружающей действительности.

Научно-теоретическая основа содержания биологического образования в средней школе.

Содержание школьного предмета «Биология» по действующей программе. Основные блоки содержания, их структура и внутриспредметные связи.

История развития методики обучения биологии.

Биологический эксперимент как специфический метод обучения биологии.

Биологические задачи, их роль в обучении биологии.

Школьный кабинет биологии.

Уголок живой природы, его значение в обучении биологии.

Школьный учебно-опытный участок.

Тематика экскурсий в курсе биологии.

Биологический кружок, тематика, организация деятельности учащихся.

Подготовка учеников к биологическим олимпиадам.

Организация научно-исследовательской деятельности учащихся по биологии.

Показатели качества биологических знаний учащихся.

Частные вопросы методики обучения биологии (методика изучения конкретных тем и разделов школьного курса).

Методика обучения химии.

Цели и задачи химического образования в средней школе.

Учебный предмет химия как система научных понятий, фактов, идей, теорий, способов деятельности, эмоционально-ценностных отношений к миру, окружающей действительности.

Научно-теоретическая основа содержания химического образования в средней школе.

Содержание школьного предмета «Химия» по действующей программе. Основные блоки содержания, их структура и внутриспредметные связи.

История развития методики обучения химии.

Химический эксперимент как специфический метод обучения химии.

Химические задачи (расчетные и качественные), их функции в процессе обучения и классификация.

Школьный кабинет химии.

Тематика экскурсий в курсе химии.

Подготовка учеников к химическим олимпиадам.

Организация научно-исследовательской деятельности учащихся по химии.

Показатели качества химических знаний учащихся.

Частные вопросы методики обучения химии (методика изучения конкретных тем и разделов школьного курса).

Таким образом, в настоящее время существует потребность и имеются все условия для интеграции методической подготовки студентов по биологии и химии. Выделенные нами интегративные содержательные модули положены в основу конструирования системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративно-модульной основе.

Литература

1. Нарушевич, В. Н. Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В. Н. Нарушевич, Е. Я. Аршанский // Веснік ВДУ. — 2011. — № 3. — С. 120—124.
2. Нарушевич, В. Н. Интегративный подход как методологическая основа методической подготовки будущего учителя-естественника / В. Н. Нарушевич // Наука — образованию, производству, экономике : материалы XVI (63) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 16—17 марта 2011 г. : в 2 т. — Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. — Т. 2. — С. 157—159.
3. Кречетников, К. Г. Интеграция дисциплин в учебном процессе / К. Г. Кречетников // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия : сб. ст. — Барнаул : АЭЮИ, 2001. — Вып. 2. — С. 112—120.

Материал поступил в редакцию 30.03.2020.

The integration of methodological training of students in Biology and Chemistry: needs and prospects

Vasily N. Narushevich, Senior Lecturer of the Zoology Department of Vitebsk State University named after P. M. Masherov; *narushevichv@yandex.by*

The article reveals the essence of the integrative approach to the implementation of professional and methodological training of future teachers of Biology and Chemistry. The expediency of its implementation is justified by substantial interrelations of Biology and Chemistry, as well as the results of the ascertaining research of the students' position on the designated problem.

Keywords: integrative approach in education; methodological training of a teacher of Biology and Chemistry; interdisciplinary connections of Biology and Chemistry.

References

1. Narushevich, V. N. Integrativnyj podhod k metodicheskoj podgotovke budushchih uchitelej biologii i himii / V. N. Narushevich, E. YA. Arshanskij // Vesnik VDU. — 2011. — № 3. — S. 120—124.
2. Narushevich, V. N. Integrativnyj podhod kak metodologicheskaya osnova metodicheskoj podgotovki budushchego uchitelya-estestvennika / V. N. Narushevich // Nauka — obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike : materialy XVI (63) Region. nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, nauch. sotrudnikov i aspirantov, Vitebsk, 16—17 marta 2011 g. : v 2 t. — Vitebsk : UO «VGU im. P. M. Masherova», 2011. — T. 2. — S. 157—159.
3. Krechetnikov, K. G. Integraciya disciplin v uchebnom processe / K. G. Krechetnikov // Obrazovanie i nauka na poroge tret'ego tysyacheletiya : sb. st. — Barnaul : AEYUI, 2001. — Vyp. 2. — S. 112—120.

Submitted 30.03.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Являясь по характеру опережающей, превентивная деятельность позволяет выявить истинные причины и условия возникновения систематических ошибок у обучающихся. Поэтому важная особенность превентивной деятельности — стимулирование учащегося самостоятельно находить свои ошибки, справляться с трудностями. Вместе с тем педагогу важно положительно реагировать и поддерживать обучающегося при принятии решения в тех или иных проблемных обстоятельствах, стремиться к созданию ситуации успеха, а также добиваться закрепления полученных положительных результатов в учебной деятельности. Помимо этого, направленность педагогической поддержки на саморазвитие, профессиональное самоопределение и самореализацию учащихся — тоже важная сторона превентивной деятельности.

Костюкович Н. В., Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н. Исследование причин и способов предупреждения у учащихся систематических ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями в процессе обучения математике.

Единство условий, процесса и результата в оценке качества абилитационного образования¹

Лисовская Татьяна Викторовна, профессор кафедры специальной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, доктор педагогических наук, доцент; *lis_tva@tut.by*

В статье рассматриваются понятия «абилитационное образование», «непрерывное образование», «жизненные компетенции» в отношении молодых людей с тяжёлыми множественными нарушениями, а также качество условий, качество процесса и качество результатов обучения лиц с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМН). Отмечена необходимость наличия серии диагностических шкал оценки сформированности жизненных компетенций лиц с ТМН.

Ключевые слова: абилитационное образование; лица с тяжёлыми множественными нарушениями; непрерывное образование; оценки сформированности жизненных компетенций лиц с ТМН; качество условий, процесса и результата.

Непрерывное образование продиктовано современными требованиями. Это условие сохранения жизнеспособности, улучшения качества жизни и личностного развития подростков с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее — ТМН). *Целью* непрерывного образования человека с ТМН является, в первую очередь, улучшение качества его жизни, повышение степени самостоятельности, овладение социальным опытом, преодоление социальной инвалидности [1]. В ходе данного процесса решаются социальные и образовательные задачи: изменение общественного мнения, формирование толерантности общества, а также формирование *жизненных и социализационных навыков* у лиц с ТМН (п. 3 статьи 24 Конвенции ООН о правах инвалидов [2]).

С 2007 года в нашей стране функционируют территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН), а с 2011-го — отделения дневного пребывания при ТЦСОН для лиц с инвалидностью после 18 лет [3]. В стране действуют 152

таких учреждения социальной защиты, 148 отделений дневного пребывания, которые посещают более 4 000 человек (по состоянию на 01.07.2018 г.) — подростки и взрослые с ТМН, проживающие в семье. Наличие возможности молодым людям с ТМН после 18 лет беспрепятственно перейти в ТЦСОН, быть включёнными в бытовую и трудовую занятость, во взаимодействие с другими людьми, продолжать жить и воспитываться в семье, а не в домах-интернатах, в конечном счёте, обеспечивает экономию бюджетных средств, поскольку родители 18-летних (и старше) подростков с ТМН могут продолжить работу [4].

Изучение общепедагогической (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, М. И. Рожков) и специальной педагогической литературы (Л. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская) позволяет экстраполировать применительно к лицам с ТМН следующие принципы экзистенциальной педагогики: освобождения от предубеждений и выводов о неперспективности и необучаемости лиц с ТМН; необходимости и возможности обучения всех без исключения; планирования работы в соот-

¹ Исследование проводилось в рамках государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016–2020 гг. по заданию **6.1.01** «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» (научный руководитель Русецкий В.Ф.)

ветствии с индивидуальными особенностями, ведущими мотивами и потребностями человека в различные периоды жизни [5].

Абилитационное (неценовое) образование обеспечивает адекватные познавательным возможностям общеобразовательную подготовку, коррекционную помощь и поддержку, профессионально-трудовое обучение, а также общее развитие, коррекцию и компенсацию нарушений, бытовую адаптацию и социализацию [6].

Современное образование рассматривается как деятельностное, развивающее, воспитывающее жизнеспособную личность, обладающую способностью и готовностью к бытовой и доступной трудовой деятельности, умеющую вступать в социальное взаимодействие, соблюдающую правила безопасного поведения и чувствующую себя уверенно и защищённо в обществе. Следует отметить, что до настоящего времени понятие «жизнеспособная личность» не являлось предметом научного исследования [5].

Человек физиологически не обладает готовым набором навыков и умений при рождении, а в своём развитии с самого начала зависит от обучающих процессов. Все люди познают мир по-своему, все способны к обучению и развитию, независимо от степени и тяжести их нарушений или от возраста, — каждый человек учится всю свою жизнь. Люди с ТМН не являются исключением, хотя условия их обучения часто значительно усложняются. Взрослые с тяжёлыми нарушениями до глубокой старости способны к обучению и в состоянии развивать свою личность при создании для этого соответствующих условий.

Качество образования можно определить, оценивая в единстве *качество условий, качество процесса и качество его результатов* [7].

Рассмотрим первую составляющую — качество условий, под которыми мы понимаем в первую очередь реализацию в образовательном процессе определяющих научных подходов — *деятельностного и компетентностного*, деятельностные и интерактивные методы обучения, формирующие способы деятельности и обеспечивающие включение в социальное взаимодействие. Отсутствие успехов ребёнка расценивается как следствие некачественной организации образовательного процесса [8].

Существенными условиями качества абилитационного образования молодых людей с инвалидностью выступают преемственность и непрерывность, повышение степени самостоятельности и формирование социального опыта. Этот процесс происходит непрерывно, ибо отсутствие преемственности и непрерывности приведёт к утрате ранее приобретённых умений и навыков социального взаимодействия и коммуникации [9].

Непрерывное образование лиц с ТМН и *сопровождение их семей* — ещё одно исключительно важное условие, которое позволяет иметь предсказуемую образовательную стратегию, обеспечивает преемственность форм и методов, технологий адаптации и интеграции, овладение социальным опытом, преодоление социальной инвалидности, улучшение качества жизни, а также предоставляет возможность выбора оптимального способа обучения и воспитания молодых людей с инвалидностью.

Таким образом, можно говорить о качестве образовательном абилитационном образовании при наличии и соблюдении ряда *условий* его реализации, в числе которых:

- положительная эмоциональная окрашенность взаимодействия обучающего и обучаемого;
- наличие команды специалистов, осуществляющих мультидисциплинарный подход;
- наличие корпоративного мышления у специалистов различных областей знаний: работников образования, здравоохранения и социальной сферы, как имеющих специальное образование, так и без него;
- наличие абилитационной компетентности специалистов;
- установка обучающего на достижения обучающегося (а не на его «неуспехи»);
- целенаправленное наблюдение и обязательное ведение дневника наблюдений;
- дифференцированность, гибкость и мобильность образовательной среды;
- наличие фрагментов среды, способствующих накоплению социального опыта;
- определение учебных целей в соответствии с настоящими и будущими потребностями ребёнка с выраженными нарушениями развития, которые,

в свою очередь, выступают ядром жизненных компетенций;

- активная включённость родителей в абилитационный процесс в качестве управляемых и чётко контролируемых помощников;
- создание проблемной ситуации выбора и поиск выхода из неё;
- обучение только в процессе общения (вербального, невербального), причём обязательно эмоционально окрашенного;
- обеспечение успеха для развития каждого;
- постоянное развитие в процессе обучения.

Следующей составляющей качества абилитационного образования лиц с ТМН является *качество процесса*.

Непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания формирования жизненных и социализационных навыков на всём протяжении обучения от ЦКРОиР (Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации) до ТЦСОН. В настоящее время такая единая система отсутствует, расчлословлены цели (и соответственно учебные программы, модели, контрольные требования) на стыках различных этапов и форм повышения степени самостоятельности и формирования социального опыта лиц с ТМН.

Для обеспечения *качества процесса* необходима опора на такие ориентиры в содержании образования лиц с ТМН, как:

- направленность содержания образования на повышение жизнеспособности лиц с ТМН;
- максимальная дифференциация содержания обучения в силу выраженности диапазона различий лиц с ТМН;
- определение в содержании жизненных компетенций и выделение разных уровней усвоения программного материала;
- представление в содержании образования по всем образовательным областям формируемых способов деятельности;
- организация конкретной операциональной деятельности по формированию определённых трудовых умений, позволяющих включаться в направляемое самостоятельное решение бытовых задач;

- формирование личностного опыта обучающихся посредством образовательных заданий-ситуаций;
- проектирование новых предметных областей, позволяющих актуализировать и развить жизненный опыт обучаемых;
- осуществление опережающего витагенного обучения с ориентацией на процесс востребованности витагенного опыта и его значимости в повседневной жизни.

Методика обучения лиц с ТМН как одна из составляющих образовательного процесса должна отвечать следующим *критериям*:

- использование методов и приёмов работы, обеспечивающих активность и мотивацию человека с ТМН с целью получения новых впечатлений, стимулирующих его развитие;
- применение группы методов «от практического действия к образу»: ситуационных упражнений; ситуационного анализа и синтеза; сравнения ситуаций; включённой деятельности; комментирования деятельности; интерпретации деятельности жестами, телодвижениями; пошаговое формирование и словесное сопровождение выполняемых действий;
- применение различных видов педагогической помощи (организующей, направляющей, эмоционально поддерживающей);
- частое повторение материала, применение его в новых ситуациях;
- моделирование специальных жизненных ситуаций для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций, приобретения и накопления социального опыта;
- обучение в ходе практической деятельности с высокой степенью участия в ней самого человека с ТМН посредством «примеривания» им различных социальных ролей;
- проведение занятий в условиях, приближённых к повседневной жизни с целью постепенного расширения жизненного пространства человека с ТМН и его функционирования в нём как личности.

Остановимся на рассмотрении оценки *качества результатов*.

Результатом обучения лиц с ТМН является наличие сформированных жизненных

компетенций. Готовность человека с тяжёлыми множественными нарушениями действовать в жизненно важных ситуациях и способность определять порядок таких действий можно определить как овладение жизненными компетенциями.

Критериями и показателями сформированности жизненных компетенций, по нашему мнению, могут выступать: *успешность*, нашедшая выражение в таком показателе, как количество сформированных видов деятельности по каждой из выделенных жизненных компетенций; *степень самостоятельности*, выраженная в их качестве (выполнение по образцу, по подражанию, совместно со взрослым); и *уровневость* (уровень поддерживаемой самостоятельности, репродуктивный и пассивный).

Результативность процесса обучения лиц с ТМН определяется использованием следующих видов оценок: альтернативная оценка, динамика индивидуальных достижений человека с ТМН, суммарные оценки (родителей и обучающихся), уровень характер описания образовательных результатов.

Качество результатов обучения зависит также от качества диагностического инструментария, с помощью которого мы их

оцениваем, поэтому разработка диагностических шкал оценки сформированности жизненных компетенций у выпускников с ТМН при переходе в территориальные центры социального обслуживания населения также является необходимым условием оценки качества результатов.

Наличие серии указанных шкал уровня сформированности жизненных компетенций позволит своевременно выявлять проблемы на пути улучшения качества результатов обучения выпускников с ТМН и устанавливать степень владения ими социальным опытом. Демонстрация результатов обучения будет способствовать изменению общественного мнения, формированию толерантности общества (*социальный эффект*) и в последующем — преодолению социальной инвалидности лиц с ТМН (*экономический эффект*).

Таким образом, для того чтобы решить стратегическую задачу — создание единой системы целей и содержания повышения степени самостоятельности и формирования жизненных компетенций *на всём протяжении обучения* от ЦКРОиР до ТЦСОН, необходимо соблюдение единства качества условий, процесса и результата абилитационного образования.

Литература

1. Об утверждении Программы развития и оптимизации сети учреждений социального обслуживания : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 сент. 2007 г., № 1229 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.levonevski.net/pravo/razdel5/num2/5d25886.html>. — Дата доступа : 29.01.2013.
2. Лисовская, Т. В. Цель, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью / Т. В. Лисовская // Дефектология. — 2015. — № 4. — С. 40 — 49.
3. Царёв, А. М. Практический опыт реализации непрерывного образования и сопровождения людей с инвалидностью / А. М. Царёв, Т. В. Лисовская // Педагогическая наука и образование. — 2016. — № 2(15). — С. 67—76.
4. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов : приняты Генеральной Ассамблеей ООН 20 дек. 1993 г. — Женева : ООН, 1994. — 83 с.
5. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития. — Минск : Изд-во «Четыре четверти», 2016. — 232 с.
6. Назарова, Н. М. Абилитационная педагогика как фундамент инклюзивного образования / Н. М. Назарова, В. В. Олешева // Проблемы современного педагогического образования / Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). — 2016. — С. 301—313.
7. Коноплёва, А. Н. Педагогика понимания — требование современности / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская // Специальная адукацыя. — 2011. — № 1 (78). — С. 3—8.
8. Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН, 13 дек. 2006 г., резолюция 61/106 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. — Дата доступа : 29.09.2017.
9. Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями : коллективная монография / науч. ред. : А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. — Гродно : ЮрСаПринт, 2018. — 326 с.

Материал поступил в редакцию 10.06.2020.

The unity of the conditions, process and result in assessing the quality of habilitation education

Tatyana V. Lisovskaya, Professor of the Special Pedagogy Department of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; *lis_tva@tut.by*

The article discusses such concepts as habilitation education, continuing education, life and socialization competencies concerning young people with severe multiple disorders, as well as the quality of conditions, the quality of the process and the quality of the learning outcomes of people with severe multiple disorders. The need for a series of diagnostic scales for assessing the formation of life and socialization competencies of people with severe multiple disorders is noted.

Keywords: habilitation education; people with severe multiple disorders; continuing education; assessing the formation of life and socialization competencies of people with severe multiple disorders; quality of the conditions, process and learning outcomes.

References

1. Ob utverzhdenii Programmy razvitiya i optimizacii seti uchrezhdenij social'nogo obsluzhivaniya : postanovlenie Soveta Ministrov Resp. Belarus', 28 sent. 2007 g., № 1229 [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.levonevski.net/pravo/razdel5/num2/5d25886.html>. — Data dostupa: 29.01.2013.
2. Lisovskaya, T. V. Cel', zadachi, funkcii i principy nepreryvnogo obrazovaniya lic s invalidnost'yu / T. V. Lisovskaya // Defektologiya. — 2015. — № 4. — S. 40 — 49.
3. Carev, A. M. Prakticheskij opyt realizacii nepreryvnogo obrazovaniya i soprovozhdeniya lyudej s invalidnost'yu / A. M. Carev, T. V. Lisovskaya // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. — 2016. — № 2(15). — S. 67—76.
4. Standartnye pravila obespecheniya ravnyh vozmozhnostej dlya invalidov : prinyaty General'noj Assambleej OON 20 dek. 1993 g. — Zheneva : OON, 1994. — 83 s.
5. Lisovskaya, T. V. Pedagogicheskaya sistema nepreryvnogo obrazovaniya v Respublike Belarus' lic s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya. — Minsk : Izd-vo «CHetyre chetverti», 2016. — 232 s.
6. Nazarova, N. M. Abilitacionnaya pedagogika kak fundament inklyuzivnogo obrazovaniya / N. M. Nazarova, V. V. Olesheva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya / Gumanitarno-pedagogicheskaya akademiya (filial) Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Krymskij federal'nyj universitet imeni V. I. Vernadskogo» (YAlta). — 2016. — S. 301—313.
7. Konopleva, A. N. Pedagogika ponimaniya — trebovanie sovremennosti / A. N. Konopleva, T. L. Leshchinskaya // Specyyal'naya adukacya. — 2011. — № 1 (78). — S. 3—8.
8. Konvenciya o pravah invalidov General'noj Assamblei OON, 13 dek. 2006 g., rezolyuciya 61/106 [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. — Data dostupa : 29.09.2017.
9. Social'noe razvitie i adaptaciya v obshchestve lic s psihofizicheskimi narusheniyami : kollektivnaya monografiya / nauch. red. : A. N. Konopleva, T. L. Leshchinskaya. — Grodno : YUrSaPrint, 2018. — 326 s.

Submitted 10.06.2020.

Критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития¹

Хруль Ольга Станиславовна, заведующий лабораторией специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент; xrulchik@rambler.ru

В статье представлены критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития на основе концептуальных положений Л. С. Выготского об общих закономерностях психофизического развития, о социальной компенсации нарушений в условиях коллектива детей с разным уровнем развития, теории «нормализации». Даны методические рекомендации для педагогических работников по их использованию в образовательной практике.

Ключевые слова: социально-образовательная интеграция; лица с особенностями психофизического развития; критерии и показатели оценки качества; социальная компенсация нарушений; теория «нормализации».

В Новом словаре иностранных слов интеграция (от лат. *integration* — соединение) определяется как объединение, восстановление, восполнение чего-либо в целое [1, с. 243]. Интеграция учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) — сложный многоступенчатый процесс, в котором активным образом участвуют, с одной стороны, сами дети, а с другой — общество. Он не отождествляется с десегрегацией, со снятием изоляции. Её можно снять, создав для детей с особенностями психофизического развития те же условия, что и для обычных школьников, но интеграция является активным процессом, который для учащихся с ОПФР начнётся лишь в том случае, если они будут обладать необходимыми навыками самостоятельной жизнедеятельности и осознавать свои возможности. Исследователи (Т. В. Варенова, Т. Л. Лещинская, В. К. Рогушин и др.) выделяют следующие основные виды интеграции: физическая, функциональная, социальная, образовательная. *Физическая* интеграция заключается в нахождении всех детей в одном пространстве — это началь-

ный этап сокращения дистанции между детскими мирами. Для *функциональной* интеграции характерно предметно-пространственное и смысловое объединение. *Социальная* интеграция означает полное снятие социальной дистанции, равноправное партнёрство в совместной деятельности. *Образовательная* интеграция — это совместное обучение и воспитание учащихся с особенностями психофизического развития и с нормальным развитием в учреждениях образования, создавших специальные условия для пребывания этих детей [2]. В контексте данного исследования мы определяем социально-образовательную интеграцию как совместное получение образования учащимися с особенностями психофизического развития, с нормальным развитием, формирование у них навыков социального взаимодействия, адаптивного поведения, гармоничных межличностных отношений. Научно-теоретическую основу социально-образовательной интеграции лиц с ОПФР составляют концептуальные положения Л. С. Выготского об общих закономерностях психофизичес-

¹ Исследование проводилось в рамках государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016–2020 гг. по заданию **6.1.01** «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» (научный руководитель Русецкий В.Ф.)

кого развития, о социальной компенсации нарушений в условиях коллектива детей с разным уровнем развития, а также теория «нормализации» Нирье (1976), в рамках которой утверждается, что жизнь детей с особенностями психофизического развития должна быть максимально приближена к условиям и быту обычных людей. Образовательным императивом является формирование человека не только образованного, но и социально развитого [2]. Признаётся равноправие всех детей в получении образования и предоставлении возможностей для этого. Продуктивность образования лиц с особенностями психофизического развития может быть оценена только на основе соотнесения образованности учащихся с их подготовкой к самостоятельной, независимой жизни, выполнению спектра социально значимых функций. Дети с ОПФР могут обучаться с другими, «обычными», но для этого должны быть созданы безбарьерные предметно-пространственные условия для удовлетворения их образовательных потребностей. Правильно организованное совместное обучение благоприятствует лучшему развитию детей в педагогическом и социальном смыслах. Это достигается путём включения учащихся в совместный образовательный процесс через применение нетрадиционных форм, здоровьесберегающих технологий, специфических методов, приёмов обучения и воспитания; поддерживающее психолого-педагогическое сопровождение; толерантные отношения всех участников процесса обучения и воспитания. С «особыми» детьми проводятся коррекционные занятия, большое внимание уделяется формированию социальных навыков, установлению положительных межличностных отношений в классном коллективе.

Социально-образовательная интеграция лиц с особенностями психофизического развития может быть признана эффективной, если удовлетворены потребности каждого ребёнка, независимо от его когнитивных, сенсорных, двигательных, эмоциональных, поведенческих особенностей и возможностей. Оценка потребностей не сводится к диагнозу имеющегося нарушения, а именно — установлению того, «что плохо» у ученика, и решению, как это можно «устранить». Особые потребности выявляются на основе позитивных возможностей, определяются «обходные пути» обучения. Балльная система оце-

нивания лишь фиксирует уровни учебных достижений, но не объясняет причину отставания. Для качественной оценки результата обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития значимыми являются показатели социализированности, активности, самостоятельности, принятия/непринятия ребёнка классным сообществом.

В Республике Беларусь с 2018/2019 учебного года реализуется республиканский экспериментальный проект «Апробация образовательных программ общего среднего образования лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзии». В контексте нашего исследования мы не рассматриваем интеграцию и инклюзию в противопоставлении и определяем их как две модели одного образовательного процесса. Экспериментальный проект создан на основе изучения опыта отечественной общей и специальной педагогики, практики учреждений общего среднего и специального образования. Организация обучения и воспитания базируется на принципах социального включения и взаимодействия; эмоциональной позитивности образовательного процесса и повседневной жизни; обеспечения многоплановости познания окружающей действительности; деятельностного обучения и воспитания на компетентностной основе; культурного многообразия и толерантности; смыслового образования и рефлексии; коррекционно-творческого образования.

Новизна экспериментального проекта заключается в апробации различных вариантов моделей образования учащихся с ОПФР на основе инклюзивного подхода. Специфика моделей реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития отражена в таблице.

Образовательный процесс не должен исключать решения проблем социального характера: организации благоприятного социального окружения, когда ребёнок наблюдает социально одобряемые образцы поведения; включения детей с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие в процессе проведения уроков, в культурно-досуговую жизнь класса и школы; осуществления специально организованной деятельности, стимулирующей социальную актив-

Таблица. — Модели реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития

Модель	Обучающиеся	Необходимые специалисты	Образовательные программы	Особенности организации образовательного процесса
А	Лица без ОПФР, лица с ОПФР, которые по результатам обследования ПМПК могут обучаться в УОСО	Учитель ОСО, специалисты пунктов коррекционно-педагогической помощи	Образовательные программы общего среднего образования	Для детей с ОПФР создаются специальные условия с учётом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. Дети с ОПФР получают необходимую коррекционную помощь в пунктах коррекционно-педагогической помощи по месту жительства
Б	Лица без ОПФР, лица с ОПФР, которые по результатам обследования ПМПК могут обучаться в УОСО с оказанием коррекционной помощи	Учитель ОСО, учитель-дефектолог	Образовательные программы общего среднего образования, программы коррекционных занятий	Для учащихся с особенностями психофизического развития учителем-дефектологом проводятся дополнительно коррекционные занятия в соответствии с образовательными программами специального образования
В	Лица без ОПФР, лица с ОПФР, которые по результатам обследования ПМПК могут обучаться в УОСО по программам специального образования	Учитель ОСО, учитель-дефектолог	Образовательные программы общего среднего образования, образовательные программы специального образования	Совместно обучаются и воспитываются учащиеся без ОПФР, осваивающие содержание образовательных программ общего среднего образования, и учащиеся с ОПФР, осваивающие содержание образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования или образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (модель интегрированного обучения и воспитания)
Г	Лица с ОПФР	Учитель-дефектолог	Программы специального образования	В УОСО формируется класс, полностью состоящий из лиц с ОПФР

Примечание:

ОСО — общее среднее образование;

ПМПК — психолого-медико-педагогическая комиссия;

УОСО — учреждения общего среднего образования.

ность детей с ОПФР и их родителей, и др. Социальное развитие возможно только на основе учёта взаимозависимости социальной ситуации развития и коррекции нарушений психофизических отклонений. Особо важны создание динамичной положительной образовательной среды, которая обеспечивает детям мобильность, обогащение социального опыта, включение во взаимодействие с другими детьми и взрослыми, а также наличие эмпатии (проявления сочувствия и позитивного принятия) педагога и детей.

В процессе реализации проекта выделены проблемные зоны, определяющие пути совершенствования системы инклюзивного образования, повышения качества совместного образовательного процесса, его условий и результатов. Это:

- недостаточный уровень подготовленности педагогических работников, не имеющих специального образования, в вопросах адаптации образовательных условий с учётом особых потребностей детей различных нозологических групп, предоставления непрерывной комплексной помощи и поддержки детям с особенностями психофизического развития, проведения диагностической работы, использования интерактивных технологий обучения и воспитания, планирования коррекционно-образовательной деятельности;
- ориентированность педагогов на установку «главное — дать знания, пройти учебную программу», а учащихся — на формулу «главное — по-

лучить хорошую оценку»; слабая связь изучаемого на уроках учебного материала с практикой жизни, недооценка педагогами личностных приращений учащихся;

- жёсткое регламентирование времени, места проведения уроков и коррекционных занятий, неприемлемость импровизации, применения нестандартных организационных форм (урок мудрости, урок откровения, на природе, «сидя—стоя» и др.), нетрадиционных приёмов (фантазирования, «открытых мыслей», инсценировок, шуток и т. п.);
- преобладание коллективных форм работы над фронтально-индивидуальными, информационных методов обучения над управляемой самостоятельной деятельностью учащихся;
- доминирование процессов обучения над процессами воспитания; отсутствие системности в осуществлении воспитательной работы по формированию гуманных, толерантных отношений между участниками образовательного процесса, направленных на создание условий, способствующих облегчению социализации детей с особенностями психофизического развития, межличностного, межгруппового общения «особых» и обычных детей.

В связи с вышесказанным следует подчеркнуть, что повышение качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития является актуальной проблемой, которая требует своего решения.

Литература

1. Интеграция // Новый словарь иностранных слов / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. — 2-е изд. — М. : Издательский центр «Азбуковик», 2006. — 406 с.
2. Коноплёва, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. — Минск : Национальный институт образования, 2003. — 232 с.
3. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплёва [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : Нар. асвета, 2006. — 247 с.
4. Старичёнок, В. Д. Качество образования / В. Д. Старичёнок // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 1. — 736 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании с изм. и доп., внесёнными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. — 400 с.

(Окончание — в одном из следующих номеров журнала.)

Материал поступил в редакцию 10.06.2020.

Criteria and indicators for assessing the quality of social and educational integration of people with special mental and physical development needs

Olga S. Khrul, Head of the Special Education Laboratory of the National Institute of Education, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; xrulchik@rambler.ru

The article presents criteria and indicators for assessing the quality of social and educational integration of people with special mental and physical development needs, based on the conceptual provisions of L. S. Vygotsky about the general laws of psychophysical development, the social compensation for disorders in a collective of children with different levels of development, the theory of normalization. Methodological recommendations for the teaching staff on their use in educational practice are given.

Keywords: social and educational integration; people with special mental and physical development needs; criteria and indicators for assessing the quality; social compensation for disorders; theory of normalization.

References

1. Integraciya // Novyj slovar' inostrannyh slov / E. N. Zaharenko, L. N. Komarova, I. V. Nechaeva. — 2-e izd. — M. : Izdatel'skij centr «Azbukovik», 2006. — 406 s.
2. Konopleva, A. N. Integrirovannoe obuchenie detej s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya: monografiya / A. N. Konoplyova, T. L. Leshchinskaya. — Minsk : Nacional'nyj institut obrazovaniya, 2003. — 232 s.
3. Usloviya i mekhanizmy povysheniya kachestva special'nogo obrazovaniya / A. N. Konopleva [i dr.] ; nauch. red. T. L. Leshchinskaya. — Minsk : Nar. asveta, 2006. — 247 s.
4. Starichyonok, V. D. Kachestvo obrazovaniya / V. D. Starichyonok // Belorusskaya pedagogicheskaya enciklopediya : v 2 t. — Minsk : Adukazyia i vyhavanne, 2015. — T. 1. — 736 s.
5. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii s izm. i dop., vnesyonnymi Zakonom Respubliki Belarus' ot 4 yanv. 2014 g. — Minsk : Nac. centr pravovoj inform. Resp. Belarus', 2014. — 400 s.

(To be continued.)

Submitted 10.06.2020.

УДК 372.3

Диагностика социальной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования и родителей воспитанников 5–7 года жизни

Холецкая Наталья Михайловна, преподаватель кафедры социальной работы факультета социально-педагогических технологий, аспирант Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка; *makotkin-natalja@rambler.ru*

В статье представлено содержание диагностического исследования, направленное на выявление представлений и знаний педагогов и родителей о феномене «социальная компетентность», о формах и методах работы с детьми по формированию социальной компетентности. Полученные данные могут быть использованы для разработки практических рекомендаций по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностика; диагностическое исследование; социальная компетентность; дети старшего дошкольного возраста.

Современный этап общественного развития характеризуется стремительно развивающимися инновационными преобразованиями различных сфер жизнедеятельности человека, в том числе социальной.

В условиях модернизации системы дошкольного образования имеется потребность в формировании социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в единой системе субъект-субъектного взаимодействия: «дети — педагогические работники — родители».

Методологической основой образовательного стандарта «Дошкольное образование» в Республике Беларусь является компетентностный подход, который характеризуется нацеленностью на формирование компетенций, направленных на подготовку к продолжению образования на I ступени общего среднего образования, усилением практической ориентированности деятельности воспитанников, использованием накопленного и созданием ус-

ловий для формирования у них социального опыта [1].

Теоретический анализ исследований социальной компетентности в дошкольной педагогике показывает рост интереса к данной проблеме учёных и практиков (О. Ф. Борисова [2], Т. Н. Захарова [3], Т. Л. Пасальская [4], О. В. Полозова [5], Н.Б.-Ц. Содномова [6]). Социальная компетентность рассматривается исследователями как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром посредством его отношения к себе, другим, осуществляемой деятельности, обществу.

Мы определяем социальную компетентность детей старшего дошкольного возраста как интегративное качество личности, позволяющее управлять собственными чувствами и эмоциями, различать эмоциональное состояние, чувства свои и других людей, достигать поставленные цели, принимать адекватные решения, подчиняться правилам и нормам поведения в

типичных и проблемных ситуациях на основе приобретённых знаний, умений, жизненного опыта и социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Сформированная социальная компетентность свидетельствует о развитии социальной зрелости.

В числе важных задач теории и практики дошкольного образования — формирование самостоятельной, активной личности, способной эффективно функционировать в системе социальных отношений. Реализация данных задач определяется, главным образом, компетентностью субъектов педагогической деятельности.

Компетентному педагогу вместе со знаниями и умениями, необходимыми для выполнения той или иной деятельности, присущи направленность на достижение в ней высокого результата, активная позиция, ориентация на успешность в социальном взаимодействии и социокультурной ситуации, ответственность перед собой и социальным окружением. Его задачей становится мотивация детей на проявление инициативы и самостоятельности. Фактически педагог создаёт условия, развивающую среду, в которой у ребёнка происходит развитие определённых компетенций.

Выделим профессиональные компетенции педагога, необходимые ему для работы в учреждении дошкольного образования:

- наличие представлений и знаний для выполнения работы по социальному развитию детей (педагог знает программу (цели, задачи, прогнозируемые результаты), в соответствии с которой осуществляет на практике социальное развитие детей; оценивает развитие социальных компетенций при помощи соответствующих критериев; информирует родителей об уровне социального развития их детей);
- наличие практических умений и навыков по формированию социальной компетентности детей средствами организационно-педагогической деятельности (педагог формирует у детей представления об окружающей действительности, о себе, своих возможностях, особенностях, правилах и нормах поведения в типичных и проблемных ситуациях; создаёт в группе условия для самостоятельной де-

ятельности детей, а также благоприятную атмосферу, в которой воспитанники хотели бы высказывать свою точку зрения и мнения; включает детей в различные виды деятельности с учётом склонностей, индивидуальных особенностей, интересов воспитанников; планирует, организует и анализирует образовательную деятельность детей);

- профессиональное становление педагога, предполагающее личное социальное развитие (созидание позитивного образа «Я» в профессиональном сознании; умение осуществлять рефлексию своей деятельности и собственного поведения в образовательном процессе и др.).

Многие исследователи отмечают, что социальное развитие ребёнка зависит от педагога, способного создать благоприятную для этого среду. Такой подход обязывает педагога быть компетентным в области социального развития, уметь конструировать образовательный процесс в учреждении дошкольного образования.

К ключевым задачам профессиональной компетентности педагога относятся:

- оценка организации процесса социального развития ребёнка в учреждении дошкольного образования и его коррекция;
- работа с педагогическим коллективом учреждения дошкольного образования с целью формирования у детей социальной компетентности;
- социальное просвещение и образование родителей воспитанников.

С целью выявления представлений и знаний педагогов и родителей о феномене «социальная компетентность», о формах и методах работы с детьми по формированию социальной компетентности в государственных учреждениях дошкольного образования «Ясли-сад № 329 г. Минска», «Ясли-сад № 496 г. Минска», «Ясли-сад п. Юбилейный» было проведено диагностическое исследование. Общее количество респондентов составило 225 человек: 16 педагогов, 209 родителей детей 5—7 лет. Исследование проводилось в два этапа.

Задачами первого этапа были следующие:

1. Выявить знания педагогов о феномене «социальная компетентность».

2. Определить содержание работы по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования.
3. Выявить методы и приёмы работы педагога с родителями по формированию социальной компетентности ребёнка в семье.

Решению данных задач способствовало анкетирование педагогов. Адресованные респондентам вопросы распределились в соответствии с их классификацией:

- вопросы, направленные на выявление идентификации феномена («Раскройте сущность понятия “социальная компетентность”» и др.);
- вопросы определительные, связанные с определительными характеристиками феномена («Какое, на Ваш взгляд, содержание предполагает работа по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования?» и др.);
- вопросы-рассуждения («Считаете ли Вы целесообразным формирование социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования?», «Считаете ли Вы необходимой работу с родителями по формированию социальной компетентности в семье? Перечислите методы и приёмы работы с родителями в этом направлении» и др.);
- вопрос-тест для определения информированности респондента о заявленной проблеме (например, «Хотели ли бы Вы повысить уровень своих знаний о социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста?», «Какая необходима помощь при организации образовательного процесса по социально-личностному развитию детей?»).

Результаты анкетирования показали, что большинство респондентов недостаточно знакомы с сущностью и функциональным значением понятия «социальная компетентность». Так, по мнению 30 % педагогов, социальная компетентность — интегративное качество личности, включающее в себя различные структурные элементы. 70 % респондентов не знают, что значит данное понятие. Большинство педагогов оценили степень своего знакомства с

понятием «социальная компетентность» как среднюю. Единогласно педагогические работники подчеркнули необходимость и целесообразность организации образовательного процесса по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования.

Также респонденты считают необходимым проведение работы с родителями по вопросам формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в семье. В качестве примеров указывают следующие формы работы: индивидуальные беседы, консультации, конференции, родительские собрания, семинары, круглые столы. На вопрос «С какими затруднениями в образовательном процессе по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста Вы сталкиваетесь?» 30 % опрошенных ответили, что это непонимание родителями корректного замечания педагога. 30 % респондентов отметили недостаток методического обеспечения, 40 % — недостаточный уровень образования по данной теме. Повысить уровень своих знаний о социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста хотели бы 75 % педагогов. Отвечая на вопрос «Какая необходима помощь при организации образовательного процесса по социально-личностному развитию детей?», 50 % опрошенных отметили «необходимость методики работы по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста». 31 % педагогов не нуждаются в помощи при организации образовательного процесса по социально-личностному развитию детей. 19 % респондентов затруднились ответить.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что педагогические работники учреждений дошкольного образования недостаточно осведомлены в вопросах о сущности и функциональном значении понятия «социальная компетентность», не имеют научного представления о её составляющих. Педагоги понимают значение данного феномена, однако работа по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования представлена лишь немногими традиционными методами и формами.

Дальнейшее наше исследование будет направлено на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов с целью организации образовательной деятельности в учреждении дошкольного образования по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим будут использоваться интерактивные технологии, выполняющие не только учебно-познавательную, но и коммуникативно-развивающую, а также социально-ориентированную функции:

- методы мозгового штурма и эвристической беседы (лекции-визуализации, проблемные семинары, рефлексивные мастерские, в процессе которых будут рассматриваться вопросы формирования социальной компетентности воспитанников);
- метод «кейсов» (обсуждение и анализ педагогических ситуаций и задач, взятых из реальной практики учреждений дошкольного образования);
- метод проектов;
- информационно-компьютерные технологии (участие педагогов в проектах и консультациях педагогического интернет-клуба, виртуальной академии родительства и др.);
- мастер-классы.

На втором этапе исследования осуществлялась диагностика родителей воспитанников 5—7 года жизни.

Задачи, решаемые на данном этапе, были следующими:

1. Выявить особенности представлений и знаний родителей о феномене «социальная компетентность».
2. Определить сущность и особенности формирования социальной компетентности в семье воспитанника.
3. Выявить формы и методы работы по формированию социальной компетентности, используемые в семье.
4. Выявить затруднения при формировании социальной компетентности ребёнка в семье.

С этой целью было проведено анкетирование родителей воспитанников. Вопросы распределялись в соответствии с их классификацией:

- вопросы устанавливающие, направленные на выявление у ребёнка социальной компетентности на основе родительской оценки («Проявляет ли Ваш ребёнок сочувствие, со-

- переживание, оказывает ли помощь Вам (близким родственникам), когда Вы плохо себя чувствуете (больны, устали и т. д.)?», «Как Вы считаете, много ли друзей у Вашего ребёнка?», «Умеет ли Ваш ребёнок контролировать своё поведение?», «Соблюдает ли Ваш ребёнок общепринятые правила поведения во взаимодействии со взрослыми, со сверстниками?», «Какие навыки самообслуживания есть у ребёнка?», «Помогает ли Вам ребёнок по дому?»);
- вопросы определительные, связанные с определительными характеристиками феномена («Формируете ли социальную компетентность в условиях семейного воспитания?» и др.);
- вопросы-рассуждения («Считаете ли Вы необходимым формировать у детей социальную компетентность?» и др.);
- вопрос-тест для определения информированности респондента о заявленной проблеме («Хотели ли Вы принять участие в совместных мероприятиях, направленных на формирование социальной компетентности у детей, осуществляемых в учреждении дошкольного образования?»).

Анализ результатов проведённого анкетирования позволяет констатировать, что большинство родителей понимают, что такое социальная компетентность, однако дать определение понятию затрудняются. На вопрос «Формируете ли социальную компетентность в условиях семейного воспитания?» большинство родителей ответили положительно. Несколько родителей ответили, что не получается формировать социальную компетентность. Один родитель затруднился ответить на этот вопрос. Благоприятным фактором является желание большинства родителей (78,4 %) принять участие в совместных мероприятиях, направленных на формирование социальной компетентности у детей, осуществляемых в учреждении дошкольного образования. Таким образом, полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о низком уровне знаний родителей воспитанников о данном феномене.

Повышению уровня компетентности родителей воспитанников способствует использование различных форм индивидуальной и коллективной работы. Среди них можно выделить следующие:

- лекции, семинары, мастер-классы, деловые игры, дискуссии, родительские ринги;
 - создание и оформление информационных стендов, папок-передвижек с подбором практических рекомендаций по формированию социальной компетентности;
 - консультации и дискуссии с участием специалистов: психолога и др.;
 - родительский университет, родительский клуб, материнская школа, родительская гостиная;
 - вечер вопросов и ответов, обмен опытом;
 - дни открытых дверей, презентации детских достижений;
 - посещение детей на дому;
 - разработка и подбор родителям методических рекомендаций;
 - информационное табло для родителей (рубрики: «Картотека добрых дел», «Служба помощи» и др.);
 - обсуждение дискуссионных статей по проблемам семейного воспитания из периодических изданий; родительская газета, ящик идей и предложений;
 - совместная деятельность родителей с детьми (совместный поход, экскурсия, совместное театрализованное мероприятие, квест, выставки выходного дня и др.);
 - благотворительные акции;
 - семейные проекты.
- Резюмируя вышеизложенное, отметим, что просвещение педагогов и родителей — важный курс общего педагогического процесса учреждений дошкольного образования, требующий систематической и целенаправленной работы всего коллектива.
- Таким образом, разработка и апробация методики развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста позволит сформировать самостоятельную, активную личность, способную эффективно функционировать в системе социальных отношений.

Литература

1. Образовательный стандарт. Дошкольное образование : Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15.08.2019 № 137 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2019/10/obraz-standart-doshk-2019-rus.pdf>. — Дата доступа : 24.04.2020.
2. Борисова, О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Ф. Борисова. — Челябинск, 2009. — 201 с.
3. Захарова, Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребёнка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Захарова. — Ярославль, 2012. — 253 с.
4. Пасальская, Т. Л. Формирование базовых элементов социальной компетентности у старших дошкольников в группах кратковременного пребывания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Л. Пасальская. — М., 2011. — 206 с.
5. Полозова, О. В. Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Полозова. — М., 2015. — 213 с.
6. Содномова, Н. Б.-Ц. Педагогические условия формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Б.-Ц. Содномова. — Улан-Удэ, 2015. — 203 с.

Материал поступил в редакцию 05.05.2020.

Diagnosics of the social competence of teachers of preschool education institutions and parents of children aged 5–7

Natalia M. Choletskaya, Lecturer of the Social Work Department of the Social and Pedagogical Technologies Faculty, postgraduate student of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; *makotkin-natalja@rambler.ru*

The article presents the content of the diagnostic research aimed at identifying the ideas and knowledge of teachers and parents about the phenomenon of the social competence, forms and methods of work with children to form the social competence. The obtained data can be used to develop practical recommendations for the formation of the social competence of preschool age children.

Keywords: diagnostics; diagnostic research; social competence; preschool age children.

References

1. Obrazovatel'nyj standart. Doshkol'noe obrazovanie : Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 15.08.2019 № 137 [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://adu.by/images/2019/10/obraz-standart-doshk-2019-rus.pdf>. — Data dostupa : 24.04.2020.
2. Borisova, O. F. Formirovanie social'noj kompetentnosti detej doshkol'nogo vozrasta : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / O. F. Borisova. — Chelyabinsk, 2009. — 201 s.
3. Zaharova, T. N. Rasshirenije obrazovatel'nogo prostranstva detskogo sada kak uslovie formirovaniya social'noj kompetentnosti rebyonka : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / T. N. Zaharova. — Yaroslavl', 2012. — 253 s.
4. Pasaľ'skaya, T. L. Formirovanie bazovyh elementov social'noj kompetentnosti u starshih doshkol'nikov v gruppah kratkovremennogo prebyvaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / T. L. Pasaľ'skaya. — M., 2011. — 206 s.
5. Polozova, O. V. Formirovanie social'noj kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi v proektnoj deyatelnosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / O. V. Polozova. — M., 2015. — 213 s.
6. Sodnomova, N. B.-TS. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'nyh kompetencij starshih doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. B.-TS. Sodnomova. — Ulan-Ude, 2015. — 203 s.

Submitted 05.05.2020.