

ISSN 2310-273X

2⁽²⁷⁾
2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2019 2⁽²⁷⁾

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

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
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических 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)

2(27)
2019

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ	Информация о присуждении учёной степени кандидата наук.....	3
ПОЗДРАВЛЯЕМ!	Полифоническая личность. В. А. Салееву — 80 лет	4
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ		
Салеев В. А.	Национальная культурная идентификация и особенности развития национальной культуры в XXI веке	6
Шендрик В. Г.	Человеческий капитал как основной ресурс современной экономики.....	11
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ		
Лозицкий В. Л.	Факторы, детерминирующие эволюцию моделей институциональной университетской организации.....	17
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ		
Парфёнова Т. В.	Разработка и апробация методики «Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий»	23
Казанович Е. Ю., Луцевич А. А.	Ценностные ориентации студентов-психологов I и IV курсов обучения в учреждении образования педагогического профиля.....	32
Казановская Е. В.	Использование статистической среды R в деятельности педагога-исследователя в аспекте развития учебно-интеллектуальных умений у младших школьников (Окончание. Начало в № 1 за 2019 год.)	37
Сидельникова Е. С.	Актуализация психологических детерминант личности в контексте оптимизации процесса обучения иностранному языку в вузе	44
СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ		
Болбас В. С.	Тэалеагічныя асновы канцэптуалізацыі этыка-педагагічных ідэй у Беларусі X—XVIII стагоддзяў	48
Глинский А. А., Журба А. Ф.	Основные подходы к разработке стратегии формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей	54
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА		
Силкович Л. А.	Теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации (Окончание. Начало в № 1 за 2019 год.)	62
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
Пашко В. Л.	Создание развивающей предметно-пространственной среды в целях развития метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста.....	69
Елупахина А. В.	Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования	74
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
Лещинская Т. Л., Юрок Т. Н.	Моделирование функционирования системы коррекционной работы с учащимися, имеющими лёгкую интеллектуальную недостаточность.....	81
Гаманович В. Э.	Проектирование содержания коррекционно-развивающей работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности на основе использования технологий GPS-навигации.....	89
Забелич Д. Н.	Формирование безопасного поведения у детей с тяжёлыми множественными нарушениями средствами детского театра	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 18.06.2019.
Формат 60x84¹/₈
Усл.печ.л. 11,63
Уч.-изд.л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 5п

Номер подготовили:
Обложка и дизайн-макет В. Миронова
Компьютерная вёрстка В. Миронова
Редакторы О. Панина, М. Шпилевская
Корректор М. Шпилевская
Компьютерный набор И. Мазуренко

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

в Редакционно-издательском центре Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/76 от 04.11.2013.

Ул. Московская, 17, 220007, г. 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, 2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

Информация о присуждении учёной степени кандидата наук

(Январь – март 2019 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 кандидата наук
за научные разработки в области педагогики и психологии!

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АССАЙД
Ибрагим
Мохамед
Юсеф

Совершенствование технического мастерства пловцов Ливии на основе эффективности гребковых движений.

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

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

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

БАРТАШ
Виктор
Анатольевич

Содержание и организация психофизического отбора кандидатов на службу в подразделения силовых структур специального назначения.

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

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

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

БАШЛАКОВА
Галина
Ивановна

Формирование навыков задержания нарушителей на водных участках государственной границы Республики Беларусь в профессионально-прикладной физической подготовке курсантов.

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

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

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕВНЕВА
Анжела
Николаевна

Динамика смысложизненных ориентаций и качества жизни матери ребёнка с церебральным параличом.

Специальность: 19.00.05 — социальная психология.

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

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

ПОЛИФОНИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ

Доктору философских наук, профессору,
заслуженному деятелю культуры Республики Беларусь
Вадиму Алексеевичу Салееву — 80 лет

Вадим Алексеевич Салеев — профессор, доктор философских наук, заслуженный деятель культуры Республики Беларусь. Человек большого таланта, горячего сердца и тонкого ума. Достиг на жизненном пути многих вершин и получил признание коллег-учёных.

Среди основных направлений его научного поиска — философские проблемы бытия и познания, вопросы образовательного потенциала этнопедагогики, актуализация категориальной системы эстетики, основания национальной белорусской художественной культуры.

Ключевой вехой научно-исследовательской деятельности В. А. Салеева выступает авторская концепция неоаксиологии. Суть её заключается в понятии аксиологического поля, в ареале которого реализуются ценности и оценочные отношения, каждое из которых имеет свою специфику и которые в конечном итоге опираются на реалии объекта и потребности субъекта.

Важное место в научных исследованиях Вадима Алексеевича занимает теория белорусского театра. С пристальным вниманием вглядывается театральным критиком Салеев в постановки современной белорусской сцены. Одновременно с этим он с особой тщательностью обобщает наблюдения и выявляет тенденции развития белорусского национального театра.

Вадиму Алексеевичу Салееву — 80 лет. Осмысливая его научное наследие, отражённое во множестве статей, научно-методических пособий и монографий, мы задаёмся вопросом: как стало возможным достижение такого уровня реализации личностного потенциала? Для тех, кто не знает В. А. Салеева, ответ на этот вопрос может показаться сложным.

Область научных интересов профессора Салеева в философии охватывает вопросы неоаксиологии в системе культуры, философские проблемы творчества, образования и воспитания, философию языка.

В культурологических исследованиях профессор фокусируется на проблемах национальной культуры, межкультурной коммуникации, белорусской этнической культуры, национального менталитета.

В области эстетики В. А. Салеева волнуют вопросы определения категорий эстетического и художественного, эстетической ценности и оценки, эстетического и художественного развития личности. Он занимается исследованием эстетики восточных славян, этноэстетики, белорусской эстетики, теории искусства.

В качестве главного научного сотрудника в Национальном институте образования доктор философских наук, профессор Салеев исследует вопросы образования и национальной культуры, личности в системе образования и

культуры, философских оснований воспитания и развития потенциала ребёнка.

Общественная деятельность Вадима Алексеевича значительна и разнообразна. В 1978—1991 годах он являлся председателем секции «Художественная культура» Минского городского общества «Знание», с 1975 года по 1999 год — председателем секции «Эстетическое воспитание» Педагогического общества БССР. В 1990 году он — первый вице-президент Белорусской эстетической ассоциации. С 1995 — академик Международной академии технического образования, а с 1996 — академик Белорусской академии архитектуры. Кроме этого, В. А. Салеев является членом-корреспондентом Петровской академии наук и искусств (1998 г.), членом Московской Академии гуманитарных исследований (2005 г.), членом Белорусского союза театральных деятелей (1962 г.), членом Белорусского союза писателей «Полоцкая ветвь» (1995 г.), членом Белорусского союза литературно-художественных критиков (1997 г.), членом Белорусского союза дизайнеров (2005 г.).

Жизненный путь Вадима Алексеевича разнообразен и продуктивен. В попытке дать ответ на поставленный вначале вопрос мы выявляем ключевые особенности его характера,

определяющие его как личность незаурядную и масштабную.

Больше всего удивляют и привлекают в этом человеке невероятная любознательность, трудолюбие и мудрость. Вместе со знаниями он передаёт своим ученикам влюблённость в философию, эстетику и театр, увлечённость своей работой. Это человек неуёмной энергии, обаятельный в общении, харизматичный во всех проявлениях.

Вадим Алексеевич всегда умеет привнести живую ноту в обсуждения и дискуссии. Его выступления, его манера излагать мысли редко кого оставляют равнодушным. Он мастер публичных выступлений. С ним интересно и полезно спорить. Его мировоззрение и мироощущение широки и глубинны. Для него характерны не только глубокая эрудиция и тонкость мысли, но и сильнейший эмоциональный заряд, острая реакция на предмет дискуссии. Он эксцентричен и непредсказуем. В нём сочетаются открытость, чувство юмора и человеческое обаяние, доступность и простота в общении.

Это далеко не полный перечень того, к чему проявляет интерес Вадим Алексеевич Салеев. Посвятив всю свою жизнь науке, культуре и искусству, он вдохновляет и одновременно с этим задаёт высокую планку профессионализма и философского мышления коллегам и своим ученикам.

С юбилеем Вас, коллега и Учитель!

Национальная культурная идентификация и особенности развития национальной культуры в XXI веке

В. А. Салеев,

главный научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования, доктор философских наук, профессор

В статье освещаются вопросы национальной культурной идентификации, особенности развития национальной культуры в XXI веке. Рассматривается проблема взаимоотношений и дифференциации сфер культуры и цивилизации, анализируются последствия вызовов глобализации для научной и культурной идентичности, феномен «кризиса идентичности», отличия между национальными самосознанием и идентичностью, понятийные системы «культура» и «цивилизация».

Ключевые слова: глобализация, понятийные системы «цивилизация» и «культура», национальная идентичность, национальное самосознание, идентификация.

The article highlights the issues of national cultural identification, as well as features of the development of national culture in the XXI century. The problem of interrelation and differentiation of the spheres of culture and civilization is considered. Consequences of globalization challenges for scientific and cultural identity, as well as the identity crisis phenomenon, differences between national self-awareness and identity, conceptual systems of culture and civilization are analyzed.

Keywords: globalization, conceptual systems civilization and culture, national identity, national self-awareness, identification.

Современное общество, общество первого двадцатилетия XXI века, нелегко поддается однозначному определению. В прошлом столетии осталось и само понимание общества как совокупности людей, организованных вокруг целенаправленной совместной деятельности, или всеобъемлющего понятия, представленного во французской социологии (*societe-corps social*), под которым подразумевается весь человеческий род.

Ныне же человечество продуктивнее определить как совокупность разных цивилизаций, культурно-ментальные основы которых порой прямо противоположны.

Восточнославянская цивилизация выросла на почве западноевропейской и в тесном контакте с ней (хотя базовые ценности обеих в последнее время всё более различаются).

Тем не менее, современная социодинамика общества измеряется, как правило, по процессу развития авангардной цивилизации (каковой заявляли себя с XVI столетия первоначально западноевропейская, а начиная с XX века так называемая атлантическая цивилизация, в которую наряду с классической западноевропейской включаются социумы США и Канады).

Следуя этой парадигме, определяем основную интенцию современного общества. Сознательно пропускаем такие дефиниции, как «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «новое индустриальное общество» (Дж. Гэйлбрейт), «кооперативное общество» (Д. Клиффорд), «постсовременное общество» (Ж. Ф. Лиотар). Несмотря на то, что все они подходят к целому ряду стран (в том числе к постсоветским государствам евразийского региона), не они определяют ныне основные параметры и направленность человеческого со-

общества. Вместе с внедрением компьютеров в начале XXI века в развитых странах окончательно утвердилась эпоха информации. Поэтому такие дефиниции, как «сетевое общество» (М. Кастельс) и, особенно, «информационное общество» (М. Порат, Й. Масуда), представляются более адекватными для характеристики нашей эпохи. И в самом деле, сегодня именно информационные технологии, подчёркивает М. Кастельс, оказывают прямое воздействие на национальную экономику, напрямую влияют на состояние общества, его материальную культуру: «Технологические революции с информационными технологиями в центре заново и ускоренными темпами формируют материальную основу общества» [1, с. 25].

Здесь следует особо отметить, что, кроме информационных технологий, с конца XX века вектор ускорения развитию человеческого сообщества даёт ещё один основополагающий фактор. Имя ему — глобализация. Неоднозначность этого явления отмечалась уже многими исследователями. Сам феномен глобализации поражает своей многосложностью и многосторонностью.

В то же время не подлежит сомнению, что сущностная основа глобализации коренится в экономической сфере, в вариациях интеграционного потока экономических усилий человеческих сообществ. «Для всей истории человечества характерна интеграция экономик первоначально разных сообществ людей, а затем и различных стран. Развитие средств возможностей транспорта, коммуникаций способствуют международной торговле и интеграции, созданию единого информационного всемирного пространства. Сегодня эти процессы охватывают всю планету <...> Эти явления получили название “глобализация”. В интересах человечества, чтобы процессы интеграции проходили на пользу всех субъектов международной деятельности» [2, с. 23].

Однако данные позитивные интеграции сопровождаются, как правило, политическим давлением, иногда — военными действиями; в глобальных планах развития всемирной экономики практически отсутствуют социальные программы, ни в коей мере не учитывается необходимое гуманитарное обеспечение глобализационных процессов.

Возникает, по словам того же М. Кастельса, новая форма отношений (взятая во вселенском масштабе) «между экономикой, государством и обществом». Всё это происходит по изменчивой парадигме трансформирующегося общества, в котором изменяются не только коммуника-

ционные основы организации общества, но и сами формы и типы социальной коммуникации, что в целом «обнаруживает тенденцию трансформации её структуры в постиндустриальную эпоху» [3, с. 7].

Но особо важная сфера направленности основополагающих социокультурных процессов в современном глобальном коммуникационном обществе (мы принимаем дефиницию, данную А. А. Лазаревичем современному постиндустриальному обществу в качестве оптимальной) касается непосредственно культуры и связанному с ней «самостоянию» Человека (в широком плане — этносов, народов).

И здесь мы встречаемся с однозначно позиционируемой проблемой — глобализация выражается, прежде всего, в унификации культурного потока, в стремлении построения мировой системы транснациональных культурных связей, которые исключают имеющиеся культурные различия и специфические черты отдельно взятых национальных культур, как и различий цивилизационных.

Достаточно известная концепция С. Хантингтона, рассматривающая мир как систему противопоставленных друг другу цивилизаций, автоматически включает культуру в структуру цивилизационных связей.

Историософские концепции Н. Я. Данилевского и О. Шпенглера продемонстрировали противоположность понятийных систем «культура» и «цивилизация». В свете доктрины Данилевского, выделявшего свыше десяти культурно-исторических цивилизаций, их культурная несовместимость лежит в основе перманентных конфликтов между ними.

По О. Шпенглеру расцвет цивилизаций (в основе которых лежит материально-технологический субстрат) связан с угасанием культуры, истощением творческого начала, обуславливающего её развитие.

Концепция региональных цивилизаций А. Дж. Тойнби, получившая широкое распространение в XX веке на Западе, интересна тем, что как бы предрекает глобализационные идеи. Мыслитель предполагает существование ряда региональных цивилизаций; они, как правило, не связаны друг с другом, однако проходят одинаковые фазы в своём развитии. «Конечной стадией, — утверждает исследователь доктрины А. Дж. Тойнби, — в развитии цивилизации является создание “универсального государства”, а в нём “универсальной религии”, своего рода “куколки” (кокона), последующей цивилизации. К настоящему времени сохранилось всего несколько цивилизаций, но преобладающей и наиболее

прогрессивной остаётся западная цивилизация, наследница Греко-римской» [4, с. 413].

Мы попытались решить проблему взаимоотношения и дифференциации сфер культуры и цивилизации.

«В понятие цивилизации, на наш взгляд, наряду с материально-вещественными структурами входят и социальные, включая и современное государство как политико-социальное образование. Разумеется, стержнем цивилизации выступают техника и технология. В силу этого экономическое и технико-информационное мышление становится ведущим импульсом общественной жизни, оказывая существенное влияние на характер социальных связей» [5, с. 92].

Под культурой мы понимаем совокупность духовных ценностей, выработанных (заимствованных) этносом на долгом историческом пути его социокультурного развития.

Культура «как живое существо высшего порядка» (О. Шпенглер) зачастую лишь механически прилагается к современному развитию цивилизации, хотя и является её внутренним стержнем. Одновременно она активно участвует в развитии последней, поскольку духовные ценности не могут не быть востребованы даже в искажённом виде той или иной цивилизацией.

Проблемы культуры в плане рассмотрения глобализационных процессов не всегда оказываются в центре внимания исследователей.

Для гиперглобалистов анализ феномена глобализации заключается прежде всего в изучении экономических процессов, связанных с этим всемирным явлением. Однако во втором десятилетии XXI века ширится когорта исследователей, которые подобно Р. Робертсону и П. Бергеру рассматривают вопросы развития культуры в качестве основополагающих аспектов глобализации.

Ведущей же в этой сфере в свете глобализации выступает проблема сохранения национальной самобытности, идентичной целостности этносов, составляющих нацию, прежде всего коренного этноса. И здесь основополагающей должна оставаться идея сбережения глубинных духовных ценностей национальной культурой и национальными традициями. Например, столетия жизни восточных славян, опыт многовекового бытия приучили их к осмыслению первоочерёдности общественных интересов и потребностей относительно индивидуальных, личностных (вспомним такие понятийные системы в восточнославянских культурах, как соборность в русской, талака — в белорусской).

Проблема в том, что главным охранителем национальной культуры, равно как и национальной идентичности и национальных традиций, выступает государство (недаром, как подтверждает история, редкие народы, не имеющие своего государства, избегают ассимиляции — полной или частичной — с другими этносами).

Но глобализация и здесь способна кардинально изменить ситуацию, поскольку «...национальные государства и их суверенитет вплетаются в паутину транснациональных факторов и подчиняются их властным возможностям, их ориентации и идентичности» [6, с. 26].

Проблема идентичности становится одной из центральных в современном коммуникативном обществе. По мнению ряда исследователей, вызовы глобализации национальной и культурной идентичности приводят к проявлению и противоположных процессов, актуализирующих таковую в современном социуме. Глобализация, в основе которой лежит стремление к унификации, а также широкий круг возможностей приобщения большого количества людей к различным культурным парадигмам (хотя отчётливо ощущается и проектирование культурного тезауруса, построенного по так называемой атлантической парадигме культуры) и традициям. В то же время это приводит к распространённому феномену, именуемому «кризис идентичности», поскольку процессы усвоения ценностей глобализации сопровождаются утратой ценностей своей культуры, связей с этническими традициями, основаниями собственной духовности.

Все отмеченные процессы оказываются весьма актуальными и для Республики Беларусь. История достаточно наглядно демонстрирует нам, что процесс осознания белорусской идентичности затянулся на века. Несмотря на то обстоятельство, что Великое Княжество Литовское было в известной мере и белорусским государством (тем более в духовном плане, поскольку до конца XVI века главной коммуникативной системой в нём являлся старобелорусский язык), народившийся в XIII веке белорусский этнос никак не мог самоопределиться. Это видно даже по биографии апостола белорусской культуры — Франциска Скорины, который в зависимости от обстоятельств именовал себя то «русинном», то «литвином» из славного города Полоцка.

Разумеется, отсутствие национального государства (после XVI в.), волны полонизации (до конца XVIII в.), а затем русификации (вплоть до революций 1917 г.) не способствовали подъёму уровня национального самосознания — фундаментальной компоненты в постижении

этносом (и людьми, образующими это уникальное сообщество) собственной сущности и тех специфических особенностей, которые её и составляют. Определённо низкий уровень белорусского национального самосознания стал почти общим местом в современных исследованиях [7; 8; 9].

Однако при всей своей тесной взаимосвязи национальное самосознание и национальная идентичность достаточно чётко отличаются друг от друга. «Национальное самосознание, — пишет Л. Владыковская, — отвечает на вопрос “что я думаю про нацию как мою группу?”, в противоположность от идентичности, которая даёт ответ на вопрос “что я думаю про себя как представителя нации?”. В известной степени это есть отличие сознания от самосознания...» [10, с. 134].

Идентичность, которая не полностью покрывает понятие «самосознание», по мнению автора, поскольку здесь эмоциональная подоплека очень велика в сознании белорусского общества, и тем более отдельного человека, — не менее сложная проблема, чем постижение национального самосознания. Белорусская литература полна примеров по этому поводу. Особенно ярко, на наш взгляд, выглядит ситуация, обрисованная Вячеславом Адамчиком в романе «Чужая вотчина», где один из героев долго не может идентифицировать себя по косвенным признакам, причисляя себя к полякам, и лишь контраргументы близкого родственника (сопоставление фамилий — Вільчэк и Ваўчок) заставляют его ощутить вековую белорусскую проблему «Кто я?».

Ныне проблема идентификации стоит перед белорусами не менее остро, чем в предыдущие столетия. Большинство представителей населения страны, как показывают многочисленные социологические опросы, по-прежнему не обладают полностью национальной ментальностью; они в типическом плане являют собой тип постсоветского человека со слегка наличествующей национальной окраской (последнее следует зачесть в позитив официальной идеологии, которая, несмотря на все сложности современной жизни, постепенно приучает белорусов идентифицировать себя со своей страной, и это открывает перспективы для патриотического и гражданского воспитания подрастающих поколений).

Формирование человека всегда было одной из сложнейших задач бытия. Современное состояние мира всё более и более отрывает людей от их глубинных природно-этнических основ; стремится сотворить человека космополитиче-

ским, старается сориентировать его внутренний мир на постижение мировоззрения, отдалённого от «национального космоса» (Г. Гачев).

Но эти усилия, по-своему строящие процесс социализации, как правило, относятся к внешним воздействиям.

От того, что «попадает» во внутренний мир человека, определяет доминантную структуру этого мира, и зависит реальное состояние сложного феномена, именуемого культурой личности.

Нам уже приходилось останавливаться на проблемах социализации и инкультуризации человека, влияния культурной среды, являющейся его «второй природой», процессах формирования духовного мира индивида, его индивидуальности, структуры его личности и личностных качеств [11, с. 24—28].

Все означенные сложнейшие понятия, проецируясь на современное состояние развития общества, суммируясь, дают картину изменения мира. Ибо человек является его творцом, будучи в то же время и творением этого самого мира. Он же выступает и носителем ценностей национальной культуры, в ареале которой индивид первоначально формируется, становясь затем и субъектом региональной и всемирной культуры.

Потеря национального мировоззренческого компонента может означать только одно — духовное оскудение личности.

Человек, согласно нашим воззрениям, являет собой био-социо-духовное существо. Этническое, генетически заложенное в нём, взыскует к биологическому (природному) началу в сущностной базовой структуре человека.

«Специфика национального мировоззрения, — отмечает Л. Владыковская, — заключается в том, что оно в основе своей, по своему характеру в значительной части природное, ибо опирается на этническую апперцепцию, национальный космо-психологос, который, в свою очередь, не только через космос, но и через психику и через логос является первостепенным, биологически природным фактором для формирования национальной мировоззренческой системы» [10, с. 135].

С приведёнными соображениями можно согласиться лишь частично. Несомненно, в основе национального видения мира лежит природное (биологическое) начало. Однако «психологос» — это духовные основания мироощущения и мировоззрения человека. В его сознании все отмеченные значимые компоненты присутствуют в синтетическом виде, в сложном переплетении. Ясно одно: для органического существования

в этом мире человек должен чувствовать себя полноценным существом. Такое ощущение может возникать только тогда, когда он, не теряя своего человеческого облика, вступает в равноправные взаимоотношения с окружающим его миром. Разумеется, таковые должны строиться по современной парадигме бытия: по самосознанию человека.

И особенно важно, чтобы в конечной, итоговой оценке человеческого достоинства этническое самосознание человека, охраняемое

и поддерживаемое национальной культурой, занимало значимое место и с уважением (несмотря на витки глобализационных процессов) воспринималось другими людьми.

Эти основополагающие принципы должны стать компасом для педагогического воздействия и педагогического сотрудничества, в русле которых и осуществляется процесс формирования личности — людей нового поколения, призванных достойно представлять свой этнос в современном глобализационном мире.

Список цитированных источников

1. Кастельс, М. Информационная эпоха : экономика общества и культура / М. Кастельс. — М., 2000.
2. Вайтовіч, А. Духоўныя багаці народаў і ўстойлівы наступ цывілізацыі / А. Вайтовіч // Разнастайнасць моў і культур у кантэксце глабалізацыі : матэрыялы Міжнар. сімпозіума : у 2 кн. — Кн. 1. — Мінск, 2003.
3. Лазаревич, А. А. Глобальное коммуникационное общество / А. А. Лазаревич. — Минск, 2008.
4. Араб-Оглы, Э. А. Цивилизация / Э. А. Араб-Оглы // Человек. Философско-энциклопедический словарь. — М., 2000.
5. Салеев, В. А. Культура и цивилизация в контексте глобализации / В. А. Салеев // Разнастайнасць моў і культур у кантэксце глабалізацыі : матэрыялы Міжнар. сімпозіума : у 2 кн. — Кн. 1. — Мінск, 2003.
6. Бек, У. Что такое глобализация? Ошибка глобализма — ответы на глобализацию / У. Бек. — М., 2001.
7. Салееў, В. А. Нацыянальная самасвядомасць і мастацкая культура / В. А. Салееў. — Мінск, 1990.
8. Салееў, В. А. Фарміраванне і развіццё нацыянальнай самасвядомасці беларусаў / В. А. Салееў. — Мінск, 1992.
9. Слука, А. Г. Нацыянальная ідэя / А. Г. Слука. — Мінск, 2008.
10. Уладыкоўская, Л. М. Духоўныя ідэалы ў сучаснай культуры Беларусі і каштоўнасці глабалізму / Л. М. Уладыкоўская. — Мінск, 2009.
11. Салеев, В. А. Личность в духовной культуре и культура личности / В. А. Салеев // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования. — Сер. 1. — Минск, 2008.

(Окончание — в следующем номере журнала.)
Материал поступил в редакцию 23.05.2019.

ЧЫТАЙЦЕ ў НАСТУПНЫХ НУМАРАХ

Выкарыстанне краязнаўчага, у тым ліку рэгіянальнага, матэрыялу падчас правядзення ўрокаў беларускай мовы і літаратуры спрыяе выхаванню цікавасці да духоўнай спадчыны народа, яго нацыянальнай культуры, побыту. А дзеля таго, каб стварыць такі самабытны ўрок, трэба знайсці цікавы фактычны матэрыял, каб у цэнтры ўвагі былі традыцыі, абрады беларусаў, народныя святы, фальклорныя матывы. Таму прыярытэтам тут з'яўляецца метадычная работа настаўнікаў па падборы фактычнага матэрыялу для ўрокаў, распрацоўцы тэставых, творчых, займальных заданняў. Улічваючы, што краязнаўства — гэта вывучэнне асобных мясцовасцей краіны з пункту гледжання іх геаграфічных, культурна-гістарычных, эканамічных, этнаграфічных асаблівасцей, настаўнікі імкнуцца выкарыстоўваць на ўроках беларускай мовы ў якасці дыдактычнага мясцовага краязнаўчага матэрыялу.

Жудро М. М., Бако А. А. Арганізацыя краязнаўчай работы пры выкладанні беларускай мовы і літаратуры (па матэрыялам вопыту настаўнікаў установаў агульнай сярэдняй адукацыі Магілёўскай вобласці).

Человеческий капитал как основной ресурс современной экономики

В. Г. Шендрик,
аспирант лаборатории
проблем воспитания личности
Национального института образования

В статье рассматривается положение личности в условиях социально-экономических трансформаций XXI века, мотивы и стимулы её трудовой деятельности. Осуществляется осмысление феномена человеческого капитала как основного ресурса для развития современной экономики.

Ключевые слова: социально-экономическая трансформация, современная экономика, постиндустриальная экономика, человеческий капитал, творческая деятельность, интеллектуальные способности.

The article deals with the place of the individual in the conditions of socio-economic transformations of the XXI century, motives and incentives of labor activity. The human capital phenomenon is understood as the main resource for the development of modern economy.

Keywords: socio-economic transformations, modern economy, post-industrial economy, human capital, creative activity, intellectual abilities.

Для постиндустриальной стадии общественного развития характерна ориентация на экономическую модель нового типа, в основу которой заложено понимание человеческого капитала как ведущего источника и фактора развития современной экономики. Вопрос о роли личности в качестве активного преобразующего субъекта экономической системы имеет исторические предпосылки. К нему обращались в своих работах А. Смит, А. Маршалл, Дж. Милль, К. Маркс. В дальнейшем интеллектуальный и творческий потенциал личности как основной ресурс для развития экономики рассматривался в трудах Т. Шульца и Г. Беккера — нобелевских лауреатов, удостоенных этого звания за вклад в развитие теории «человеческого капитала». Несмотря на то что идея применения потенциала личности (во всём его многообразии) в качестве одного из основных ресурсов развития экономики уходит корнями в глубь истории, она не теряет своей актуальности и для современного общества. В условиях перехода на инновационный путь развития страны с высокоэффективной рыночной экономикой, вступившие на стадию информационного общества, выстраивают экономику своих государств по принципу позиционирования личности как высшей ценности и цели, а её интеллектуального и творческого потенциала — как главного фактора развития экономики. Теория «человеческого капитала» и процесс выстраивания на её основе экономической и социальной политики различных стран освещаются в ряде работ современных зарубежных и отечественных исследователей, таких как А. Горц [3], Г. М. Малашхия [5], А. У. Мухаммадиев [6], В. Т. Смирнов [8], В. Л. Иноземцев [4], О. А. Павловская [1], и других.

Теория «человеческого капитала» находится в процессе непрерывного развития, что

даёт возможность расширять границы дальнейших научных изысканий в данной области. Целью предлагаемой статьи является исследование влияния интеллектуального и творческого потенциала личности на развитие постиндустриальной экономики.

На современном этапе общественного развития наблюдаются революционные по сути и глобальные по масштабам социальные изменения — как в структурах экономического базиса, так и в надстройке. Это оказывает существенное влияние на ценностные ориентации, мировоззрение и социальный статус личности. Глубокие изменения общественных систем вызваны потребностями эпохи и представляют собой закономерный процесс исторического развития.

Происходящая в настоящее время трансформация мировой экономики выступает предпосылкой и основой для изменения социальной структуры общества, переосмысления личностью своего места и роли в процессе производственной деятельности.

Под современной экономикой понимается хозяйственная система постиндустриального типа, которой присущ ряд характеристик, значительно отличающих её от индустриальной. Это качественно новый способ осуществления хозяйственной деятельности.

В качестве отличительных черт постиндустриальной экономики можно выделить следующие:

- смещение акцента с развития трудоёмких и капиталоемких отраслей производства на развитие наукоёмких;
- развитие и активное внедрение в производство нанотехнологий;
- развитие сектора услуг и информации, увеличение их доли в ВВП;
- гуманизация экономики (адекватность процесса её развития и функционирования нуждам и интересам человека, всего общества в целом [5]);
- изменение статуса наёмного труда;
- рассмотрение человеческого капитала как ведущего фактора производства;
- выдвижение информации, а также интеллектуального потенциала человека, идей творческого, новаторского характера в качестве основного ресурса развития экономики;
- изменение мотивов и стимулов экономической деятельности личности.

Материальной основой и предпосылкой становления экономики нового типа явились

научно-техническая революция (НТР) второй половины XX века, а также современная информационно-технологическая революция, представляющая собой логическое продолжение НТР.

Научно-техническая революция — это резкий скачок качественных трансформаций в структуре и динамике развития производительных сил. НТР изменила техническую и технологическую базу материального производства, углубила общественное разделение труда, выдвинула науку в качестве непосредственной производительной силы. Последующая информационно-технологическая революция вывела на новый уровень материальное производство, внедрив в него современные информационно-коммуникационные технологии; превратила информацию в один из основных ресурсов развития экономики и кардинальным образом изменила общественное сознание всего человечества. Благодаря научно-техническому, информационно-технологическому и производственному процессу открываются новые, фактически безграничные возможности, что в значительной мере повышает социальные стандарты общества.

Быстрые темпы производства, а также возрастание уровня и качества жизни приводят к трансформации характера трудовой деятельности. Преобладающим становится умственный труд, который постепенно вытесняет физический. Всё больше ощущается потребность в высококвалифицированных кадрах. Вследствие этого наука и образование обретают значение важнейшего фактора производства, а интеллектуальные способности личности становятся одним из основных параметров, определяющих её социальный статус.

В условиях полного ресурсного обеспечения жизнедеятельности и удовлетворения материальных потребностей личности существенным образом изменяются мотивы и стимулы трудовой деятельности. Интеллектуальные и физические ресурсы человека всё в меньшей мере направляются на максимизацию прибыли, увеличение материального капитала. Основной целью становится достижение благополучия, личностный рост и самосовершенствование, а имеющееся благосостояние расценивается как материальные средства, служащие экономическим подспорьем для дальнейшего развития индивида.

Постиндустриальное общество отличается новым, иным восприятием человеком

сущности экономической системы. В первую очередь это проявляется в наделении экономики трансцендентными свойствами, то есть в осознании того, что истинная конечная цель, определяющая её предназначение, а также исходные, первичные источники ресурсов её функционирования находятся вне самой экономики. Так, в качестве высшей цели выступает социальный результат, под которым понимаются объективные условия существования на уровне общества и индивида. Увеличение показателей производства и потребления товаров и услуг, прирост ВВП и национального дохода — всё это может служить лишь промежуточной целью, связующим звеном на пути к достижению общественного благополучия. Первичным источником, основным ресурсом развития и функционирования экономики являются человеческие способности, благодаря которым природные ресурсы и экономические механизмы, выступающие вторичными по отношению к интеллектуальным способностям человека, грамотно сочетаются и применяются в хозяйственной деятельности.

Таким образом, для постиндустриальной экономики характерны трансформация места и роли личности в хозяйственной системе, переоценка значимости её интеллектуального, творческого потенциала; активное вовлечение и использование в различных областях социальной и индивидуальной жизни интеллектуального потенциала человека, построение экономики знаний, основанной на интеллектуальном капитале, выдвижение на первый план творческой, новаторской интеллектуальной деятельности, сферы науки и образования [1, с. 49—50].

В современном обществе информация и человеческий капитал обретают первостепенное значение по отношению к финансовым и материальным ресурсами, становясь, в силу этого, основными ресурсами развития экономики.

Понятие «информация» можно интерпретировать, во-первых, как необходимый резерв и ресурс социально-экономического развития общества, подобный другим — трудовым, энергетическим, материальным; во-вторых, как ценнейший интеллектуальный ресурс в системе жизнеобеспечения социума, важнейшую часть его интеллектуальной собственности, доля которой в современном обществе неуклонно возрастает [6].

Каждая область человеческой деятельности в той или иной мере охвачена процессами полу-

чения, обработки и, что самое главное, практического применения информации. Именно она выступает фундаментом на всех стадиях и в любых аспектах человеческой деятельности. Планирование, прогнозирование, осуществление принятого решения, а также оценка результатов проделанной работы строятся с учётом соответствующей информации.

Человеческий капитал как экономическую категорию современного информационно-инновационного общества можно представить в виде совокупности:

- знаний — целесообразной формы информации, используемой в экономической деятельности, что позволяет повысить её эффективность;
- способностей — умений успешно выполнять какую-либо деятельность;
- опыта или навыков действий, мастерства выполнения конкретных трудовых операций на протяжении длительного времени;
- культуры — принципов и стереотипов поведения в рамках существующих в обществе знаний, правил, традиций, морали;
- мотивации — направленности деятельности, её интенсивности, удовлетворённости её процессом и результатами [8, с. 100].

Исходя из того что ставка в современной экономике делается на нематериальные ресурсы, логическим продолжением данной тенденции является изменение характера направленности самого процесса труда, переориентация его из внешней материальной плоскости во внутреннюю, идейную. Главенствующую позицию в мотивации и стимулировании трудовой деятельности всё в большей степени занимает направленность личности на саморазвитие, совершенствование своего интеллектуального, творческого потенциала.

Подобного рода жизненную установку, ориентированную на удовлетворение внутренних личностных потребностей, Э. Фромм называет истинным «бытием» и представляет её как антипод «обладания». Если первое нацелено на человека, его самовыражение и самоопределение, то второе во главу всего ставит вещи, их накопление и потребление. «Лишь по мере того, как мы начинаем отказываться от обладания, а значит, перестаём связывать свою безопасность и чувство идентичности с тем, что мы имеем, и держаться за своё “я”, свою собственность, может возникнуть новый способ существования — бытие» [7, с. 295]. В данную категорию Фромм вкладывает значение активности человека, его внутренней подвижности,

продуктивного использования имеющихся у него потенций. «Быть — это значит дать проявиться своим способностям, таланту, всему богатству человеческих дарований, которыми, хотя и в разной степени, наделён человек... это значит обновляться, расти, изливаться, вырваться из стен своего изолированного “я”, испытывать глубокий интерес, страстно стремиться к чему-то, отдавать» [7, с. 294].

В связи с тем, что произошла трансформация мотивов и стимулов трудовой деятельности, существенным образом преобразовались условия найма. При этом неизменным остаётся следующий факт: человек рассматривает эту деятельность в двух взаимосвязанных модусах бытия — как средство приумножения материального капитала и как личностную свободу в праве выбора способов и средств самореализации. Однако современный сотрудник, специалист и т. д. — это не работник «фордистской системы», выполняющий конкретные инструкции и предписания, а личность, активно вовлечённая в трудовую деятельность, имеющая потребность в возможности самовыражаться через неё. Работодателю приходится искать новые способы привлечения наёмного работника к труду, а также мотивации к нему. Материальное вознаграждение может заставить человека оставаться на своём рабочем месте, но не в состоянии заставить его испытывать энтузиазм. На смену уже упоминавшемуся «фордистскому работнику» приходит самопредприниматель, как его называет А. Горц. «Работник предстаёт уже не просто обладателем своей привнесённой извне рабочей силы (т. е. умений, которые определил за него работодатель), а продуктом самопроизводства, продолжающим трудиться над самосозданием» [3, с. 27]. Самопредприниматель — это личность, которая управляет своей жизнью как капиталом, постоянно инвестируя в себя путём непрерывного саморазвития: повышения уровня образования, совершенствования профессиональных навыков, поддержания витальной (характеризующей здоровье человека) и духовной (определяющей его как носителя культуры и нравственности) составляющих человеческого капитала. У трудящегося появляется потенциальная возможность выбора сферы профессиональной деятельности и конкретного места работы, где он сможет реализовать свои способности и личностные качества.

Расширение возможностей самореализации личности порождает ещё одну тенденцию,

характерную для постиндустриальной экономики, — всё возрастающее стремление к пониманию труда как творческого процесса, а не рутинной деятельности. В трактовке представителя классической западной политэкономии А. Маршалла, труд — это «всякое умственное и физическое усилие, предпринимаемое частично или целиком с целью достижения какого-либо результата, не считая удовлетворения, получаемого непосредственно от самой проделанной работы» [см. 2, с. 20]. Исходя из приведённой дефиниции креативный, творческий процесс можно определить как деятельность по созданию продукта «новой формы» путём использования индивидуального своеобразия личности для достижения какого-либо результата, включая удовлетворение от процесса и итога своей деятельности.

Специфика постиндустриальной экономики во многом способствует разрешению характерной для экономики индустриального типа проблемы отчуждения труда как процесса и как результата.

В первом случае труд является не добровольным, а принудительным актом. Он не выступает отражением человеческой сущности, не способствует проявлению интеллектуального, духовного и физического потенциала личности. В рамках современной экономики данная проблема разрешается с помощью описанного выше креативного формата трудовой деятельности и превалирования нематериальных стимулов к труду над материальными, что даёт возможность не просто обменивать затраченное время и усилия на финансовую компенсацию в виде денежного вознаграждения, а позволяет развиваться в личностном и профессиональном плане, влиять на содержание своей трудовой деятельности, испытывать чувство заинтересованности и удовлетворения в этом процессе.

Отчуждение же результата труда есть присвоение продукта, произведённого рабочим, другими лицами. В условиях современной экономики решение данной проблемы заключается в следующем. В постиндустриальном обществе интеллектуальный труд становится доминирующим, что способствует формированию активного субъекта экономической системы, обладающего определённым набором психофизических характеристик, необходимых для эффективного осуществления трудовой деятельности. В рамках современной экономики («экономики знаний», «информационной

экономики») такими неотъемлемыми психофизическими характеристиками выступают: интеллектуальные, творческие способности личности, умение генерировать новое знание и информацию. Результатом использования всего своего человеческого капитала в творческом трудовом процессе является продукт «новой формы» — нематериальный коммерческий, существующий в виде новых технологических изобретений, моделей, методов ведения бизнеса или же способов управления. Такие продукты человеческой деятельности обладают рядом существенных преимуществ перед материальными. Для получения последних используют экономические ресурсы: сырьё, физический, денежный капиталы, оборотные средства, обладающие по самой своей сути свойствами конечности и редкости. При производстве же нематериального продукта первостепенными источниками выступают знания и информация, которые являются неисчерпаемыми и быстро распространяемыми, особенно в условиях современных информационных технологий. К тому же творческие интеллектуальные способности личности — это главные компоненты человеческого капитала, вследствие чего они не могут быть отчуждены от его носителя. «Затраты материалов и труда лишь незначительно влияют на качество получаемого результата, если основным ресурсом при его производстве выступают знания, продукт оказывается невозпроизводимым, а деятельность человека способствует его духовному развитию. Обретая статус независимой от затрат труда и материалов переменной, продукты творческой деятельности оказываются неисчерпаемыми и потому безграничными, а её подлинный результат, воплощающийся в развитии человеческой личности, оказывается индивидуальным и неотчуждаемым» [4]. Будучи собственником «средств производства» (имеются в виду различные составляющие человеческого капитала), автор становится единоличным обладателем продукта творческого созидательного труда — идеи, нового знания, и он вправе владеть и свободно распоряжаться результатами своей деятельности.

Таким образом, социально-экономические трансформации XXI века существенным образом изменяют понимание роли и места личности в современной хозяйственной системе общества. Тенденции к развитию наукоёмких отраслей производства, повышение значе-

ния сектора услуг и информации приводят к переоценке значимости интеллектуального, творческого потенциала личности. В рамках постиндустриальной экономики на смену овеществлённому капиталу как основному средству производства приходит нематериальный, или «человеческий капитал». Человек перестаёт быть пассивным объектом в системе экономических отношений. Теперь он выступает в качестве активного преобразующего субъекта, центрального элемента хозяйственной системы, а творческие возможности личности, её способность к генерированию нового знания и информации обретают статус ключевого ресурса завтрашнего дня. Гуманизация экономики, проявляющаяся в понимании человека как высшей цели и ценности, направленная на улучшение благополучия общества, привела к значительной трансформации мотивов и стимулов деятельности личности, изменению специфики труда и условий найма. Современные хозяйственные отношения представляют собой процесс производства экономических ценностей в ходе трудовой творческой деятельности интеллектуального характера. В основу таковой положена идея развития интеллектуального и духовно-нравственного потенциала человека, что способствует разрешению проблемы отчуждения, характерной для экономики индустриального типа.

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Одной из основных характеристик социально-экономического развития постиндустриального общества является формирование экономической модели нового типа, рассматривающей человеческий капитал как основной ресурс и движущую силу развития мировой экономики.

2. В условиях современной экономики в процессе производства финансовые и материальные средства становятся вторичными ресурсами по отношению к информации и человеческому капиталу.

3. На первый план выдвигаются интеллектуальная деятельность творческого новаторского характера, сфера науки и образования.

4. Трудовая деятельность рассматривается не только как способ улучшения материального состояния, но и как средство самовыражения, проявления интеллектуального, духовного и физического потенциала личности, что в значительной мере повышает производительность труда.

Список цитированных источников

1. Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере : социокультурные и духовно-нравственные проблемы / О. А. Павловская [и др.] ; под ред. О. А. Павловской ; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. — Минск : Беларус. навука, 2010. — 519 с.
2. Генкин, Б. М. Экономика и социология труда : учебник для вузов / Б. М. Генкин. — Изд. 7-е. — М. : Норма, 2007. — 448 с.
3. Горц, А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал / А. Горц ; пер. с нем. и фр. М. М. Сокольской ; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М. : Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. — 208 с.
4. Иноземцев, В. Л. Современное постиндустриальное общество — природа, противоречия, перспективы [Электронный ресурс] / В. Л. Иноземцев // Электронная библиотека RoyalLib.com. — Режим доступа : https://royallib.com/read/inozemtsev_v/sovremennoe_postindustrialnoe_obshchestvo___priroda_protivorechiya_perspektivi.html#122880. — Дата доступа : 05.11.2018.
5. Малашхия, Г. М. Тенденции гуманизации и дегуманизации экономики [Электронный ресурс] / Г. М. Малашхия // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира : сб. филос. ст. / под ред. : Б. В. Маркова [и др.]. — СПб. : Петрополис, 2001. — Вып. 1. — С. 157—192. — Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/text/malashhiya-gm/tendencii-gumanizacii-i-degumanizacii-ekonomiki>. — Дата доступа : 01.11.2018.
6. Мухаммадиев, А. У. Роль и значение информации в построении гражданского общества / А. У. Мухаммадиев // Молодой учёный. — 2012. — № 12. — С. 386—388.
7. Фромм, Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм ; пер. с англ. ; под ред. П. С. Гуревича. — М. : Изд-во «АСТ», 2000. — 448 с.
8. Человеческий капитал : содержание и виды, оценка и стимулирование : монография / В. Т. Смирнов [и др.] ; под ред. В. Т. Смирнова. — М. : Машиностроение-1 ; Орёл : ОрёлГТУ, 2005. — 513 с.

Материал поступил в редакцию 04.12.2018.

ЧЫТАЙЦЕ Ў НАСТУПНЫХ НУМАРАХ

Неабходна адзначыць, што ў апошні час назіраецца тэндэнцыя страты цікавасці да даследаванняў гуманітарнага цыклу, асабліва літаратуры. І метадычная формула «апавед пра пісьменніка — чытанне твора і літаратуры па тэме даследавання — абмеркаванне — напісанне даследчай работы» вычарпала сябе. Абумоўлена гэта самой рэальнасцю, здольнай даць вучню аб'ёмнае ўяўленне пра свет, таму задача кіраўніка літаратуразнаўчага даследавання заключаецца ў выпрацоўцы новых сродкаў работы з мастацкім тэкстам, каб ён набыў аб'ём, стаў гучным і шматгранным. Адным са спосабаў зрабіць прадмет літаратурна-краязнаўчага даследавання для школьнікаў больш прыцягальным з'яўляецца выкарыстанне сродкаў сеткі інтэрнет як незаменнай крыніцы ведаў і інфармацыі. Ужо не адкрыццё, што з дапамогай яго развіваюцца ўменні ажыццяўляць пошук у адукацыйнай сетцы, класіфікаваць інфармацыю, крытычна падыходзіць да яе, што ў цэлым спрыяе павышэнню інфармацыйнай культуры. Так як усё гэта з'яўляецца неабходнай якасцю сучаснага чалавека, то прывівае і развівае навыкі самаадукацыі, дапамагае ператвараць даследаванне «ў радасць адкрыцця».

Альшэўская Г. А. Літаратурна-краязнаўчая даследчая дзейнасць як эфектыўны шлях да выхавання.

Факторы, детерминирующие эволюцию моделей институциональной университетской организации

В. Л. Лоцицкий,

доцент кафедры историко-культурного наследия
Полесского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена актуальной проблеме изучения процесса эволюции университетской организации в истории образования. Автором выделены факторы, обуславливающие качественные переходы институциональных моделей университетов в их соотносимости с этапами общественного развития от доиндустриального общества и до эпохи цифровизации.

Ключевые слова: экономика знаний, человеческий капитал, информационно-коммуникационные технологии, образовательные услуги, высшее образование, учреждение высшего образования, модель университета.

The article is devoted to the current problem of studying the evolution process of the university organization in the history of education. The author has highlighted factors causing high-quality transitions of institutional models of universities in their correlation with stages of social development from pre-industrial society to the era of digitalization.

Keywords: knowledge economy, human capital, information and communication technologies, educational services, higher education, institution of higher education, university model.

В условиях реализации стратегии устойчивого развития и выстраивания экономики знаний осуществление модернизационных мероприятий в сфере высшего образования является закономерным ответом на вызовы преобразующегося общества и требования рынка труда. Совершенствование модели подготовки специалиста — выпускника учреждения высшего образования (УВО) в рамках соответствия положениям образовательного стандарта нового поколения предполагает существенное повышение качества образовательных услуг и обеспечение доступности образования за счёт широкой интеграции в образовательный процесс эффективных инновационных технологий и новейших технических решений. Основаниями для успешной реализации данного подхода являются серьёзные инвестиции в развитие человеческого капитала и решение целого комплекса задач в области высшего образования, позволяющие ориентировать образовательный процесс на подготовку специалиста — обладателя уникальных знаний и освоенных универсальных компетенций, способных обеспечить ему в силу должного уровня профессиональной подготовленности и личностных качеств высокую конкурентоспособность на рынке труда и успешную социализацию. При этом важным остаётся вопрос определения институциональной модели университетской организации и качественных условий, в которых подготовка этого специалиста должна эффективно осуществляться.

Сравнительно-сопоставительный анализ существующих публикаций и обобщение практики развития высшего образования на постсоветском пространстве, а также в дальнем зарубежье дают основания сделать вывод об определённом уровне теоретической и практической

разработанности проблематики исследования институциональных моделей современного университета [1–10] вплоть до модели «Университет 5.0» [11]. Вместе с тем вне внимания исследователей истории высшего профессионального образования остаётся необходимая глубокая и системная аналитика вызревания качественных переходов в процессе эволюции университетской организации, начиная отсчёт от доиндустриальной стадии общественного развития и модели «Университет 1.0». Решение данной задачи в своей практикоориентированности позволит обоснованно и конкретизированно осуществлять выбор эффективных подходов в выстраивании траектории развития учреждения высшего образования и, учитывая специфику собственной институциональной организации (в том числе и регионального университета), будет способствовать достижению успеха и созданию условий качественного развития образовательного пространства. Авторами аналитического отчёта о реализации Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года в качестве актуального направления развития высшего образования отмечена целесообразность совершенствования деятельности университетов на основе модели развития «Университет 3.0» и перехода к сетевой системе УВО через кластеризацию (формирование образовательных комплексов — кластеров, объединяющих учреждения различных уровней образования) [1]. Министерством образования Республики Беларусь определены учреждения высшего образования, участвующие в пилотном проекте. В числе задач выделено положение о необходимости создания внутри университетов интегрированной образовательной, научно-исследовательской и предпринимательской среды, призванной развить у студентов навыки предпринимательской деятельности [9].

Анализ существующих социально-философских исследований социокультурных проблем в высшем профессиональном образовании и связанных с ними динамичных изменений в институциональных моделях современных университетов позволяет сделать вывод о внимании авторов к глубине, интенсивности и особому качеству происходящих изменений, порождающих высокую неопределённость будущего [3, с. 146]. Последнее понимается ими не только как «продолженное настоящее» и результат развёртывания существующих долгосрочных трендов, но и как своего рода новая «пересборка мира».

Сменяемость моделей институциональной организации университетов трактуется исследователями с точки зрения понимания логики фазовой трансформации — как аспект поступательного развития и перехода от доиндустриального к индустриальному, постиндустриальному и когнитивному обществу [3; 8; 10]. В контексте проводимого нами исследования под моделью институциональной организации университета понимается идеальная и обобщённо представляемая в качестве многокомпонентной системы разноуровневая структура УВО, осуществляющего в обществе собственную исторически обусловленную роль и нормативно определяемые функции. В свою очередь термин «эволюция моделей институциональной университетской организации» применяется в исследовании для описания детерминированных рядом факторов процессов формирования и развития университета как учреждения высшего образования — неотъемлемого элемента сферы образования и социума в целом. При этом форма сменяемости его моделей определяется нами в качестве эволюционной. Если трансформация процессно складывается в ситуации кризиса и деструкции одного социокультурного целого при одновременном рождении и развёртывании другого [3, с. 146], то эволюция предполагает более корректную оценку сущности направленного изменения — постепенного и растянутого во времени вызревания качественно нового явления. На эволюционную сущность процесса сменяемости моделей университета от «Университет 1.0» до «Университет 4.0» указывают не только его лонгитюдность, но и поступательное дополнение и расширение функций (от культурано-транслирующей и образовательной в корпоративном университете эпохи Средневековья до функции капитализации междисциплинарных знаний и медиативной функции в модели 4.0 эпохи цифровизации). Сохраняющиеся многовековые традиции «материнских университетов» и определённый консерватизм в иерархии научных степеней и званий также не служат аргументом в пользу сторонников революционности в оценивании сущности и формы процесса сменяемости моделей университетской организации.

С точки зрения методологии исследования чрезвычайно важным выступает решение задачи выявления причин вызревания поступательных переходов от одних моделей университетов к другим. Под детерминирующими факторами эволюции таковых мы понимаем основные условия, предопределившие сменяемость и развитие моделей университета с момента появления

первых университетских корпораций в Европе и до наших дней. Так, возникновению университетов в эпоху Средневековья и формированию модели «Университет 1.0» способствовали развитие городов и ремесленной организации, а также упадок монастырских школ. Немаловажным фактором стало развитие социальной потребности в формировании человека как носителя интеллекта и производителя знаний, что организационно и институционально объединило на университетских площадях студентов и интеллектуальную элиту общества — профессиональных преподавателей, транслирующих знания и культуру научного спора в лекционных аудиториях, учёных трактатах. Таким образом, наличие социального заказа является, на наш взгляд, одним из основных факторов, определяющих содержание процесса обучения в системном представлении каждой модели институциональной университетской организации. Отвечая запросам общества, университет готовил специалистов в тех или иных областях экономики и социальной сферы через продвижение образцов корпоративной культуры. В средневековом обществе в профессиональных богословах и проповедниках нуждалась церковь, которая определяла, что само образование есть дар Божий. Университет при этом воспроизводил господствовавшую теологическую картину мира. Городская организация и система самоуправления испытывали потребность в квалифицированных медиках, юристах, профессиональных мастерах и грамотных предпринимателях; светская власть — в эффективных государственных управленцах, военных и дипломатах, грамотных делопроизводителях и архивистах. Индустриальное и постиндустриальное общество, а также вызовы эпохи цифровизации не отменили социального заказа как феномена взаимодействия социума и институциональных форм в образовательном пространстве. В индустриальную эпоху социальный заказ в сфере высшего образования в большей степени определяло государство, существенно потеснившее на данной позиции церковь. Ему в ещё больших масштабах требовались квалифицированные специалисты в различных сферах: центральном и местном управлении, дипломатии, армии, суде, медицине и образовании. Владельцы промышленных предприятий были в неменьшей мере заинтересованы в подготовке квалифицированных работников, в том числе и управленцев в производственной сфере. Всё это указывало на жёсткий императив развития естественнонаучного и инженерного образования и интеграцию

его начальных институциональных форм в виде технических и инженерных школ в структуры университетов и содержание высшего профессионального образования. Так, университет Дж. Хопкинса в США пошёл по этому пути в своей институциональной модели фундаментального естественнонаучного образования с узкоспециализированной профессиональной подготовкой.

В мировоззренческом аспекте гуманистические идеи эпохи Возрождения и Нового времени, а также влияние эпохи Просвещения актуализировали провозглашение в ведущих европейских университетах идеи обучения через исследование. Сам университет на данном этапе развития являлся учреждением высшего образования исследовательского типа. Вытеснение теологической картины мира и преодоление в обучении схоластики детерминировало провозглашение ценностным основанием в деятельности данного учебного заведения интеллекта и таких его качественных смысловых компонентов, как свободное и раскрепощённое гипотетико-дедуктивное мышление, вечные ценности, культура и разнообразие методов исследования, знание научного наследия как опоры в поиске истины и производстве нового знания. В модели «Университет 2.0» через интеллектуальную деятельность в эмпирических исследованиях и теоретических обобщениях воспроизводятся профессионализм и профессиональная идентичность, научное мировоззрение, формируются представитель интеллектуальной элиты общества и учёный-гражданин. Расширение функциональной составляющей университета в рамках представленной модели (к культуру-транслирующей и образовательной функциям добавилось проведение научно-исследовательских работ для промышленного сектора экономики) обусловило появление нового в материальном оснащении и структуре организации. В университетах открываются опытно-исследовательские лаборатории, предназначенные для осуществления экспериментальной научной деятельности. Эффективная реализация университетами исследовательского типа своего потенциала в части генерирования технологических решений и идей способствовала упрочению их связей с государством и бизнес-структурами. Данный аспект стал чрезвычайно значимым в вызревании эволюции институциональной университетской организации в направлении следующей модели — «Университет 3.0».

В условиях перехода к постиндустриальному обществу мощное развитие передовой индустрии под влиянием научно-технического прогресса и революционных технологических про-

рывов вместе с возникновением противоречия между запросами рынка труда и требованиями к уровням сформированности профессиональных и иных личностных компетенций специалистов стало детерминирующим фактором смены образовательной парадигмы от «Образования на всю жизнь» к «Образованию в течение всей жизни». Логичным следствием явилось качественное усиление сервисной позиции университетов (в том числе и региональных) и их функциональной роли в системе непрерывного образования по оперативному реагированию на изменяющиеся запросы к подготовке или переподготовке специалистов, востребованных на рынке труда. Качественный переход к новой модели университетской организации, «Университет 3.0», был подготовлен успехами постиндустриального этапа общественного развития, ориентированного на инновации и потребности экономики знаний, разработку и применение инновационных технологий и технических решений в новом наукоёмком производстве (миниатюризация в электронике, автоматизация производства, создание высокопроизводительных компьютеров, микрочипов и автоматизированных систем, производство материалов с заданными свойствами и т. д.), а также рост сектора услуг и потребления. Общество обозначило необходимость повышения роли университетов в развитии человеческого капитала, формирования и развития у специалиста универсальных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность в различных сферах экономики.

В рамках модели 3.0 университет представляет собой учреждение высшего образования предпринимательского типа как по результатам создания инновационных компаний, так и по характеру взаимодействия команды менеджеров-управленцев (руководства университета и представителей бизнеса). В структуре университетской организации создаются благоприятные условия для формирования высокотехнологических стартап и спин-офф компаний с участием студентов и преподавателей. Кроме уже традиционных для своей деятельности культурно-транслирующей, образовательной и исследовательской функций, университет выполняет функцию трансфера передовых технологий, которые он коммерциализирует. На практике важным фактором реализации модели «Университет 3.0» следует считать формирование и развитие отраслевых кластеров. Кластеризация в сфере высшего образования сущностно предусматривает не только формальное объединение различных структур триады «образование — наука — производство», но и создание новой

формы сопряжения их потенциалов с целью достижения синергетического эффекта в решении поставленных задач (в том числе и для оптимального использования инфраструктуры окружения для максимального извлечения прибыли) [2, с. 8]. Видный теоретик высшего образования и автор концепции «Университет 3.0» Бертон Р. Кларк, описывая модели успешных университетов на рубеже XX—XXI веков, отмечал обеспечение их эффективности разветвлённой структурой подразделений, нацеленных на создание связей с внешними организациями. К таким единицам он относил, с одной стороны, междисциплинарные проектноориентированные научно-исследовательские центры, решающие теоретико-практические задачи в целях экономического и социального развития региона, с другой — профессионализированные отделы по внешним связям, например структуры, взаимодействующие с промышленностью [5, с. 22—23]. Ярким примером подобной модернизации является созданный в 1961 году нидерландский университет технологии Твенте.

В условиях кластеризации университет 3.0 в качестве мощного научно-исследовательского центра производит для нужд рынка те инновационные технологии и продукцию, которые затребованы потребителем. Привлекая инвестиции, университет всё в большей степени стремится быть независимым от государства в финансовом плане. При этом интегрирующая функция модели 3.0 состоит не только в активной роли в процессах, связанных с коммерциализацией технологий и технических решений, но и в развитии бизнес-структур через их объединение и укрупнение, а также формирование новых рынков. Что касается материального оснащения, то университет на данном этапе включает в свою структуру, наряду с учебными аудиториями, лабораториями и библиотеками, бизнес-инкубаторы и технопарки, конструкторские бюро, консалтинговые агентства, проектные офисы и выставочные центры. Существование подобных компонентов обусловлено функционально. Классический пример реализации модели такого университета — Стэнфордский университет и сформированная при его участии Силиконовая долина.

Вызревание модели институциональной организации «Университет 4.0» происходит в наши дни при качественном переходе постиндустриального общества к эпохе цифровизации. Само терминологическое определение этапа общественного развития (информационный, когнитивный, цифровой) или общества (информационное, биоцифровое, Smart-общество), как, впрочем,

и терминологические названия университета будущего, являются предметом научной дискуссии [3; 5; 6; 7; 8; 10]. Существующее многообразие трактовок в отношении к следующему за постиндустриальным этапу развития социума свидетельствует о сложности и неоднозначности исследуемых процессов и явлений, дефинируемых исследователями в качестве феноменов эпохи цифровизации. Не подлежит сомнению, что в наши дни детерминирующий фактор смены модели университетской организации — это глубокие и масштабные изменения в жизни общества, революционными проявлениями которых выступают широкое использование информационно-коммуникационных технологий и разработок робототехники, нейросетей, феноменов дополненной и виртуальной реальности, создание искусственного и гибридного интеллекта, развитие сетевого и дистанционного обучения.

Для университета 4.0 характерны ориентируемость на технологизацию мышления и межличностных коммуникаций, а также переход ключевых видов деятельности в виртуальное пространство. Следует отметить ряд особенностей данной модели: физическое и виртуальное (облачное) существование, сетевая организация — отсюда и закономерное применение высокотехнологичного инструментария в рамках информационно-образовательной среды университета. Базовый универсализм знания и интеллект, их развитие как ценностные основания данной институциональной модели в эпоху цифровизации целесообразно рассматривать через предоставление потенциала мобильности высшего образования, а также доступности мировых информационных ресурсов при любой потребности. Это детерминирует необходимость наличия у всех субъектов педагогического взаимодействия сформированности универсальных компетенций, связанных с разнообразными технологиями работы с информацией. Без подобных компетенций не обойтись в ситуации, когда инновационным и специфичным в развитии университетов 4.0 является:

- обращение к большим базам данных (Big Data);
- переход к разноформатным открытым образовательным ресурсам (Open Online Resources);
- перепланировка учебных помещений в формате открытых пространств (Open Space);
- обучение с использованием мобильных устройств и мобильных приложений (Bring Your Own Devices);

- переход к «перевернутым классам» (Flipped Classroom);
- применение в учебно-познавательной деятельности «конструктора пространств» — высокотехнологичных площадок с использованием 3D-принтеров (Makerspaces);
- обращение при организации учебной деятельности к «носимым» технологиям (Google Glass);
- развитие адаптивного обучения за счёт внедрения цифровых платформ и распространение Интернета вещей [6].

Применение приведённых в качестве примеров инноваций свидетельствует о расширении функций университета, эффективная реализация которых позволяет в значительной степени усилить его технологический и дидактический потенциал. Инвестируя в человеческий капитал и экономику знаний, социум в лице университетской организации функционально обеспечивает производство, воспроизводство и использование интеллекта в необходимых для общества объёмах и формах. При этом университет 4.0 максимально эффективно проявляет функцию капитализации междисциплинарных знаний и способен решать проблемы современной индустрии за счёт изменения её концепта при помощи проектирования, в котором закладываются параметры будущего конструктора.

Новым для университетской организации является осуществление медиативной функции, при реализации которой университет обеспечивает крупные исследовательские коллективы учёных специалистами — медиаторами. Их деятельность в сфере анализа и контроля, посредничества и иных коммуникаций актуальна в процессе проведения коллективных междисциплинарных исследований. Выделение подобного функционала обусловлено тенденцией усиления в научной деятельности рисков и экспериментирования, перехода от конкуренции к партнёрскому взаимодействию специалистов и коллективов из разных стран и дисциплинарных областей.

Сравнительно-сопоставительный анализ процесса эволюции моделей университетской организации от 1.0 к 4.0 даёт основания для вывода о наличии общих черт в сменяемости и совершенствовании институциональных моделей университетов. Это:

- детерминированность по отношению к этапам социально-исторического развития общества и революционным по своему характеру технологическим переворотам (вплоть до эпохи цифровизации и четвёртой промышленной революции);

- поступательное развитие и прогрессивность качественных изменений, их необратимость;
- обусловленность содержания образования господствующим социальным заказом;
- сохраняемая преемственность в совершенствовании структуры университетской организации и качественного содержания образования, функционально способствующих успешной социализации студентов — выпускников университета;
- дополнение и расширение функций университетов в условиях сменяемости моделей и образовательных парадигм;
- неравномерность в динамике и темпах укоренения моделей в образовательном пространстве различных государств;
- легитимизация институциональных моделей в нормативных документах (уставы, положения, приказы министерств и ведомств).

Исследование детерминированности процесса эволюции институциональной организации университета и происходящих качественных изменений в моделях университета от 1.0 к 4.0 позволяет не только определять логику раз-

вития, выводить причинно-следственные взаимосвязи и обусловленность изучаемых явлений и процессов, но и обращаться к решению проблематики прогнозирования качественных изменений образовательного пространства. Происходящие в наши дни решительные и динамичные изменения в институциональной организации университетов отображают процесс поиска и выработки эффективного инструментария развития и обогащения высшего образования и в то же время являются ответом на вызовы цивилизационного перехода к нарождающемуся обществу эпохи цифровизации. Качественные и динамичные в своей революционности социокультурные перемены в социуме обеспечивают разнообразие и дифференциацию моделей институциональной университетской организации. Возможность выбора эффективных подходов в выстраивании траектории развития, отказ от слепого копирования неадаптированного опыта других учреждений высшего образования и целесообразность учёта собственной специфики чрезвычайно важны для региональных университетов Республики Беларусь. Рассмотрение данной проблемы видится в качестве перспективного направления научной рефлексии.

Список цитированных источников

1. Аналитический отчёт о реализации Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://niei.by/uploads/files/Analitica/Analiticheskiy-otchet-o-realizacii-NSUR-2030>. — Дата доступа : 14.01.2019.
2. Гайсёнок, В. А. Отраслевые кластеры как фактор развития системы высшего образования / В. А. Гайсёнок, И. В. Титович // Выш. шк. — 2018. — № 2. — С. 8—10.
3. Ефимов, В. С. Фазовые трансформации в будущем университетов : философско-методологический анализ / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева // Университетское управление : практика и анализ. — 2016. — № 6 (106). — С. 146—158.
4. Касперович, С. А. О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» / С. А. Касперович // Выш. шк. — 2018. — № 2. — С. 5—7.
5. Кларк, Б. Р. Создание предпринимательских университетов / Б. Р. Кларк. — М. : Высшая школа экономики, 2011. — 240 с.
6. Ладыжец, Н. С. Современные тенденции развития западных и отечественных университетов / Н. С. Ладыжец // Вестник Удмуртского университета. Сер. : Философия, психология, педагогика. — 2015. — № 4, т. 25. — С. 21—24.
7. Мамыкова, Ж. Д. Электронный кампус в социально-ориентированной модели SMART-общества / Ж. Д. Мамыкова [и др.] // Идеи и идеалы. — 2013. — № 2 (16), т. 2. — С. 64—70.
8. Неборский, Е. В. Реконструирование модели университета : переход к формату 4.0 [Электронный ресурс] / Е. В. Неборский // Мир науки. — 2017. — № 4, т. 5. — С. 1—10. — Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf>. — Дата доступа : 14.01.2019.
9. Старавойтава, І. А. Аснова паспяховасці — інавацыйнае развіццё ўніверсітэтаў [Электронны рэсурс] / І. А. Старавойтава // Настаўніцкая газета. — Режим доступа : <https://nastgaz.by/asnova-paspyahovastsi-inavatsyjnae-razvitstsyo-universitetau>. — Дата доступа : 05.02.2019.
10. Строгеецкая, Е. В. Динамика институциональной модели университета в условиях социокультурных изменений / Е. В. Строгеецкая // Вестник СПбГУ. — 2015. — Сер. 12 (Вып. 3). — С. 142—150.
11. University 5.0. Fresh Thinking about Higher Ed in an Online World [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.university5dot0.com/about-university-5-0>. — Date of access : 14.01.2019.

Материал поступил в редакцию 11.02.2019.

Разработка и апробация методики «Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий»*

Т. В. Парфёнова,

соискатель сектора психологии развивающего образования Национального института образования, магистр психологии

В статье приводится алгоритм разработки и анализ психометрических показателей новой методики психологической диагностики из класса частных семантических дифференциалов, ориентированной на реконструкцию субъективного опыта переживания критических и экстремальных макросоциальных (общественно-исторических) событий. Данная методика позволяет измерить характеристики личностного смысла событий, а также описать феноменологию их переживания.

Ключевые слова: макросоциальное (общественно-историческое) событие, экстремальное событие, личностный смысл события, террористический акт, семантический дифференциал.

The article presents an algorithm of the development and analysis of psychometric indicators of a new method of psychological diagnostics belonging to the class of special semantic differentials. This method is focused on the reconstruction of the subjective experience of critical and extreme macrosocial (socio-historical) events. It allows to measure characteristics of personal meaning of events, as well as describe the phenomenology of their experiences.

Keywords: macrosocial (socio-historical) event, extreme event, personal meaning of the event, act of terrorism, semantic differential.

Психологический анализ восприятия и переживания личностью жизненных событий предполагает решение сложной исследовательской задачи — реконструкции субъективного опыта (системы индивидуальных значений и личностных смыслов) этих событий для человека. Исследовать содержательную картину внутреннего мира позволяет методология психосемантического моделирования, основанная на приёме субъективного шкалирования выраженности характеристик изучаемого объекта (например, с помощью методики семантического дифференциала) и математической модели описания систем значений. Семантический дифференциал задаёт многомерное, формализованное описание стимула с униполярной или биполярной шкалой оценки значения, иными словами, воссоздаёт семантическое пространство восприятия изучаемого объекта. Математическое моделирование даёт возможность выстроить обобщающую модель структуры субъективного опыта, то есть реконструировать семантическое (смысловое) пространство за счёт обобщения и сведения многомерной структуры описания стимула к описанию меньшей размерности.

Метод семантического дифференциала был разработан в 1952 году группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом. По предположению данного исследователя, семантический дифференциал позволяет измерять коннотативное значение — те состояния, которые следуют за восприятием символа-раздражителя

*Статья подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы по гранту Министерства образования Республики Беларусь «Психологические особенности развития личности косвенных свидетелей террористического акта (на материале террористического акта в минском метро)» № ГР 20180362 от 09.04.2018.

и обязательно предшествуют осмысленным операциям с символами [1, с. 53]. Уже в самом начале развития метода было отмечено, что респондент проецирует эмоциональное отношение к объекту на коннотативное значение, следовательно, положение образа в абстрактном семантическом пространстве зависит от эмоциональной реакции на данный объект. Именно эмоциональная окраска выступает основанием формирования коннотативного значения объекта или явления.

С позиций деятельностно-смыслового подхода эмоции являются формой презентации в сознании личностного смысла, исходя из чего можно утверждать, что наиболее близким аналогом коннотативного значения в понятийном аппарате отечественной психологии выступает понятие личностного смысла, которое выражает индивидуализированное мотивационное «значение для меня» различных объектов и явлений окружающего мира [1; 2]. Следует отметить, что на сегодняшний день в отечественной психологии концепция образа мира как системы значений А. Н. Леонтьева признана в качестве обобщающей концепции психосемантического моделирования [3, с. 21]. В основу концепции легло представление А. Н. Леонтьева о структуре сознания, состоящей из трёх образующих: чувственной ткани, значения и личностного смысла. Понятие «образ мира» введено А. Н. Леонтьевым для описания интегрального идеального продукта процесса сознания, получаемого путём трансформации чувственных образов сознания в значения и смыслы [4]. В связи с тем, что смысл не всегда осознаётся человеком и не всегда может быть чётко выражен, методика семантического дифференциала является оптимальной техникой для изучения личностного смысла исследуемого объекта. Семантический дифференциал предполагает непрямой, опосредованный способ получения оценок, который даёт возможность выявить ассоциативные связи между объектами в сознании и бессознательным человека, а значит «уловить» эмоциональную сторону личностного смысла изучаемого объекта.

Стандартный вариант семантического дифференциала Ч. Осгуда позволяет изучить коннотативное значение объекта с помощью трёх базисных шкал: «оценка», «сила», «активность». Однако в научной литературе есть данные о том, что трёхфакторное пространство описания стимула либо является недостаточным для дифференциации значений, либо не предоставляет возможности дифференциации по существенным параметрам описания [5]. В связи с этим

психосемантический подход к исследованию используется для разработки специальных (частных) семантических дифференциалов, которые, в отличие от стандартного дифференциала, задают пространство описания не в общих, а в предметно-специфических, частных значениях.

В нашем исследовании на основе методологии психосемантического моделирования был разработан специальный семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий на материале опыта восприятия и переживания террористического акта в минском метро косвенными свидетелями. На начальном этапе разработки методики стояла задача выделения первичного набора дескрипторов для оценки личностного смысла события. Для решения данной задачи было проведено пилотажное исследование, заключающееся в:

анализе текстов сообщений из различных источников, содержащих интервью пострадавших и их родственников от экстремальных событий;

анализе других семантических дифференциалов;

работе со словарями синонимов и антонимов русского языка с целью определения релевантных понятий, позволяющих задать семантическое пространство описания критических и экстремальных событий.

По итогам анализа в пилотажную версию семантического дифференциала вошли 37 пар противоположных по смыслу прилагательных, представляющих различные характеристики события. Каждая оценочная пара снабжена градуированной (семибалльной) шкалой оценки от -3 до $+3$, посредством которой респонденты определяли степень выраженности своих субъективных переживаний по поводу террористического акта в минском метро. Для предотвращения эффекта социальной желательности пары прилагательных в общем списке, а также полюса с положительной и отрицательной модальностью в каждой паре располагались в случайном порядке. Согласно цели исследования методика была снабжена инструкцией с упоминанием террористического акта в минском метро.

Исследование проводилось в 2018 году, выборку апробации составили 548 косвенных свидетелей террористического акта в минском метро в возрасте от 21 года до 63 лет из разных городов Беларуси, преимущественно жителей Гродненской, Могилёвской, Минской области и г. Минска. Выборочная совокупность гетерогенна по социально-демографическим признакам: пол, возраст, семейное положение, родительский статус (наличие детей), уровень образования,

степень религиозности. Респонденты принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе на условиях анонимности и конфиденциальности.

При выявлении обобщённых характеристик личностного смысла события для косвенных свидетелей использовался эксплораторный (разведочный) факторный анализ по методу главных компонент (Principal components) с варимакс-вращением (Varimax normalized). В качестве значимой принималась факторная нагрузка $\geq |0,40|$. В ходе факторизации было выявлено существование нескольких моделей, суммарно объясняющих от 38,92 % до 56,71 % дисперсии исходных переменных. В подобной ситуации исследователь, как правило, отдаёт предпочтение той модели, которая проще интерпретируется и лучше вписывается в теоретические представления о строении изучаемого феномена. Поскольку в нашем случае структура субъективного опыта переживания террористического акта косвенными свидетелями априорно не постулировалась, мы прибегли не к теоретическому, а к эмпирическому принципу выбора оптимальной модели. В свете данного принципа лучшим оказывается то факторное решение, которое с наибольшей полнотой и точностью приближается к эмпирическим данным и подтверждается ими. Для определения наиболее точного, экономного и в то же время содержательного факторного решения дополнительно применялся критерий Кайзера — Мейера — Олкина (для выделения факторных решений с собственными значениями > 1) и критерий Кеттелла (для определения оптимального числа факторов). Наиболее информативной была признана восьмифакторная структура, суммарно объясняющая около 57 % дисперсии исходных переменных. Результаты эксплораторного факторного анализа представлены в таблице 1.

Семантическое содержание первого фактора (28,23 % дисперсии) объединяет восемь наборов дескрипторов: неодобряемое-одобряемое, позитивное-негативное, опасное-безопасное, жестокое-гуманное, справедливое-несправедливое, грязное-чистое, трагическое-комическое, обратимое-необратимое. Суммарно эти дескрипторы характеризуют интенсивность переживания *аморальности события*. Моральная оценка любого события осуществляется на основе нравственных знаний, понятий и представлений, в связи с чем является показателем усвоения социальных норм, выступающих внутренними регуляторами (мотивами) поведения. Осмысление действительности человеком, в том числе на уровне личностного смысла, принципиально опосредовано социальным опытом конкретного

общества. Личностный смысл соотносится не с индивидуальной жизнедеятельностью, а с индивидуальным освоением социальных форм жизнедеятельности [2]. Таким образом, моральная оценка события выражает личное, субъективное восприятие отношения к событию в обществе в целом косвенных свидетелей.

Содержание второго фактора (5,60 % дисперсии) в чистом виде определяет субъективную дистанцию в психологическом времени и пространстве личности, в связи с чем данный фактор можно обозначить как *психологическая удалённость*. В нём сгруппировались три пары прилагательных, отражающих оценки психологической удалённости события от хронологического времени: далёкое-близкое, давнее-недавнее, чужое-родное. В причинно-целевой концепции психологического времени Е. И. Головахи и А. А. Кроника парадокс отнесения хронологически прошлого события к психологическому настоящему объясняется его актуальной значимостью: «Чем выше степень актуальности события, тем выше вероятность отнесения события к психологическому настоящему» [6, с. 41]. Объясняя содержание данного фактора через призму смыслового подхода, следует отметить, что пространственно-временные трансформации субъективного образа события также отражают пристрастное отношение человека к этому событию.

Третий фактор (5,09 % дисперсии) составили пять пар дескрипторов: неожиданное-запланированное, контролируемое-бесконтрольное, случайное-закономерное, внезапное-предсказуемое, осмысленное-бессмысленное, в совокупности указывающие на *субъективную предсказуемость и подконтрольность события*. Готовность субъекта к предстоящим событиям во многом обеспечивается механизмом вероятностного прогнозирования, учитывающим два основных параметра события: его значимость и вероятность. Как правило, чем значимее событие, тем при меньшей вероятности его появления оно расценивается как «частое», то есть наблюдается эффект преувеличения субъективной вероятности значимых событий. Однако при интерпретации данного фактора следует учитывать, что на оценку субъективной вероятности событий оказывают влияние опыт и индивидуальные особенности испытуемых. Таким образом, в ситуации оценки случайных событий или первых в опыте косвенных свидетелей сдвига шкалы субъективной вероятности может быть не обнаружено. В контексте исследования экстремальных макросоциальных событий целесообразно обратиться к выделению категории «значимости-тревожности события», описанной М. А. Котиком, определя-

Таблица 1. — Результаты эксплораторного факторного анализа личностного смысла террористического акта в минском метро

Набор дескрипторов	Факторный вес							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
неодобряемое-одобряемое	0,72							
позитивное-негативное	0,70							
опасное-безопасное	0,68							
жестокое-гуманное	0,68							
справедливое-несправедливое	0,66							
грязное-чистое	0,62							
трагическое-комическое	0,57							
обратимое-необратимое	0,40							
далёкое-близкое		-0,74						
давнее-недавнее		-0,66						
чужое-родное		-0,62						
неожиданное-запланированное			0,76					
контролируемое-бесконтрольное			0,67					
случайное-закономерное			0,67					
внезапное-предсказуемое			0,56					
осмысленное-бессмысленное			0,48					
значимое-незначимое				-0,68				
заметное-незаметное				-0,66				
пассивное-активное				-0,54				
сильное-слабое				-0,46				
большое-маленькое				-0,43				
странное-обычное					-0,54			
коллективное-индивидуальное					-0,44			
обыденное-экстремальное					-0,39			
личное-общественное					-0,31			
радостное-печальное						0,70		
простое-сложное						0,70		
лёгкое-тяжёлое						0,68		
плохое-хорошее						0,66		
расслабленное-напряжённое						0,62		
противное-приятное						0,56		
светлое-тёмное						0,49		
грустное-весёлое						0,48		
длительное-мгновенное							0,80	
быстрое-медленное							0,74	
глупое-поучительное								0,81
понятное-непонятное								0,43

Примечание: F (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) — первый, второй, третий, четвёртый, пятый, шестой, седьмой, восьмой факторы.

емой как степень тревоги, которую порождает возможность реализации события в связи с заключёнными в нём трудностями и опасностями. Категория «значимость-тревожность события» отражает эмоциональную сторону личностного смысла, по сути выражающую субъективную оценку стрессогенности события. Чем выше негативная валентность события (тяжесть травмы), тем при меньших шансах его возникновения это событие воспринимается уже как значимое-тревожное [7]. Подобная закономерность описана и у авторов теории совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман, которые определяют зависимость силы стресса от соотношения значимости события, степени угрозы благополучию с возможностями повлиять на стрессор [8]. Из этого следует, что характеристики, нагружающие данный фактор, позволяют оценить стрессогенность события, его смысл как потенциальной угрозы, выраженный через категорию «значимость-тревожность».

Четвёртый фактор (4,30 % дисперсии) вобрал в себя пять наборов дескрипторов: значимое-незначимое, заметное-незаметное, пассивное-активное, сильное-слабое, большое-маленькое. В совокупности этот фактор интерпретируется как *субъективная значимость события*. Характеристика данного фактора охватывает пространственные измерения в картине мира, которые сами по себе несут мощный аффективно-смысловой потенциал [2]. Искажения пространственных измерений в форме преувеличения либо субъективного уменьшения, сокращения объектов свидетельствуют о субъективной значимости события, о его личностном смысле.

Пятый фактор (3,95 % дисперсии) образуют такие наборы дескрипторов, как: странное-обычное, коллективное-индивидуальное, обыденное-экстремальное, личное-общественное. По своему семантическому содержанию этот фактор позволяет изучить степень обыденности события и масштабы бедствия, в связи с чем его можно обозначить как *субъективная оценка экстремальности события*. В концепции смыслоутраты М. Ш. Магомед-Эминова модусы жизненного существования разделяются на ординарное существование (модус повседневности) и трансординарное существование (модус неповседневности). Основанием данного разделения выступает объективная представленность и субъективная явность смерти как неотъемлемой части человеческой жизни, соответственно, трансординарное существование — это модус бытия, в котором смерть прямо или косвенно открывается личности как феномен жизни; в нём представлен широкий спектр экстремаль-

ных событий [9, с. 176]. Согласно позиции М. Ш. Магомед-Эминова любая сверхординарная ситуация создаёт условия для формирования новообразований психики, необходимых для существования в новой, экстремальной реальности.

Шестой фактор (3,59 % дисперсии) представлен такими дескрипторами, как: радостное-печальное, простое-сложное, лёгкое-тяжёлое, плохое-хорошее, расслабленное-напряжённое, противное-приятное, светлое-тёмное, грустное-весёлое. Содержание этого фактора можно расшифровать как *эмоциональный фон события*. По сути, данный фактор позволяет «уловить» эмоциональную сторону (модальность) личностного смысла события. В теории деятельности А. Н. Леонтьева переживаемые человеком эмоции являются формой презентации мотива и личностного смысла в сознании: «Сами переживания... ещё не открывают субъекту своей природы; хотя они кажутся внутренними силами, движущими его деятельность, их реальная функция состоит... в том, что они сигнализируют о личностном смысле событий...» [4, с. 185].

Седьмой фактор (3,15 % дисперсии) объединил в себе два набора дескрипторов: длительное-мгновенное, быстрое-медленное. Представленные характеристики позволяют определить данный фактор как *субъективная длительность события*. Личностный смысл временных отрезков выражается в феноменах субъективной переоценки или недооценки скорости течения времени. Общая закономерность трансформации временных параметров действительности заключается в том, что временные интервалы оцениваются как более длительные в тех случаях, когда они имеют личностный смысл барьера, отделяющего субъекта от значимых событий, либо личностный смысл ресурса, расходуемого впустую, без пользы. Те же интервалы оцениваются как более короткие в тех случаях, когда они имеют личностный смысл продуктивно используемого ресурса [2, с. 175]. Схожая закономерность описана и в причинно-целевой концепции психологического времени Е. И. Головахи и А. А. Кроника: «Чем больше актуальных (то есть значимых) связей в общей структуре межсобытийных отношений, тем более сжатым переживается время, и, наоборот, — чем их меньше, тем более растянутым оно будет переживаться» [6, с. 96]. Таким образом, данный фактор позволяет оценить субъективную значимость события по характеристикам временных параметров действительности.

Восьмой фактор (2,80 % дисперсии) составили две пары прилагательных: глупое-поучительное, понятное-непонятное, которые прямо

указывают на *субъективную неопределённость события*. В этом случае можно говорить ещё об одной форме личностно-смыслового структурирования образа — субъективной интерпретации неопределённой информации [2]. Данный эффект заключается в способе видения изучаемого явления, на который можно повлиять, предварительно задав плоскость осмысления положительным либо отрицательным личностным смыслом.

В целом результаты факторного анализа убеждают в том, что апробируемая версия семантического дифференциала измеряет различные характеристики личностного смысла террористического акта в минском метро.

Процедура валидизации специальных семантических дифференциалов в большинстве случаев затруднена в связи с отсутствием соответствующих проверенных семантических дифференциалов и опросников со схожей факторной структурой. Частично проверка на валидность может быть проведена путём апробации методики на чётко различающихся группах испытуемых [5], что представляется невозможным в условиях оценки макросоциальных (общественной-исторических) событий в силу их широкой огласки. В настоящем исследовании задача валидизации методики решалась путём оценки конструктивной валидности с помощью расчёта дискриминативности пунктов и надёжности каждого фактора, показатели которых отражают способность методики достаточно достоверно дифференцировать респондентов относительно «максимальных» и «минимальных» значений интенсивности переживания проявлений личностного смысла события. Оценка надёжности осуществлялась на основе определения внутренней согласованности пунктов методики (дескрипторов каждой шкалы) путём расчёта коэффициента альфа Кронбаха. Минимально допустимым уровнем дискримина-

тивности было избрано значение 0,20. Результаты расчётов дискриминативности пунктов и надёжности шкал методики представлены в таблице 2.

Приступая к психометрическому анализу факторной структуры, предварительно следует отметить, что в состав фактора 5 «Субъективная оценка экстремальности события» включены такие характеристики события, как «обыденное-экстремальное» и «личное-общественное», имеющие факторные веса, равные $-0,39$ и $-0,31$ соответственно. Такое допущение было принято исходя из того, что эксплораторный факторный анализ не имеет строгих критериев создания факторной структуры, а факторная структура денотативных семантических пространств неустойчива по отношению к выборке испытуемых [5]. Коэффициенты дискриминативности данных пунктов выше принятого значения 0,20, что позволяет судить о способности достаточно достоверно дифференцировать испытуемых относительно интенсивности субъективного переживания события как экстремального. Кроме этого, такое решение ввиду ограниченности набора статистически значимых дескрипторов, вошедших в фактор, даёт возможность рассчитать коэффициент альфа Кронбаха, а также наиболее полно описать феноменологию переживания критических и экстремальных макросоциальных событий. Следует отметить, что ввиду ограниченного набора дескрипторов коэффициенты надёжности для фактора 7 «Субъективная длительность события» и фактора 8 «Субъективная неопределённость события» рассчитать не представлялось возможным. Так как процедура эксплораторного факторного анализа допускает наличие двух (со значимыми факторными нагрузками) и более характеристик оцениваемого объекта, было принято решение о выделении данных факторов как самостоятельных шкал методики. В целом психометрические расчёты показали, что

Таблица 2. — Результаты расчётов дискриминативности пунктов и надёжности шкал методики

Набор дескрипторов	Коэффициент дискриминативности	Коэффициент надёжности (α -Кронбаха)
Фактор 1. Аморальность события		
неодобряемое-одобряемое	0,71	0,85
позитивное-негативное	0,71	
грязное-чистое	0,64	
справедливое-несправедливое	0,62	
опасное-безопасное	0,58	
жестокое-гуманное	0,56	
трагическое-комическое	0,53	
обратимое-необратимое	0,40	

Набор дескрипторов	Коэффициент дискриминативности	Коэффициент надёжности (α -Кронбаха)
Фактор 2. Психологическая удалённость		
далёкое-близкое	0,41	0,48
чужое-родное	0,28	
давнее-недавнее	0,23	
Фактор 3. Субъективная предсказуемость и подконтрольность события		
неожиданное-запланированное	0,49	0,69
контролируемое-бесконтрольное	0,48	
случайное-закономерное	0,44	
внезапное-предсказуемое	0,44	
осмысленное-бессмысленное	0,36	
Фактор 4. Субъективная значимость события		
заметное-незаметное	0,59	0,71
большое-маленькое	0,51	
сильное-слабое	0,48	
значимое-незначимое	0,47	
пассивное-активное	0,30	
Фактор 5. Субъективная оценка экстремальности события		
странное-обычное	0,46	0,63
коллективное-индивидуальное	0,44	
обыденное-экстремальное	0,40	
личное-общественное	0,34	
Фактор 6. Эмоциональный фон события		
расслабленное-напряжённое	0,72	0,88
радостное-печальное	0,70	
плохое-хорошее	0,67	
простое-сложное	0,65	
светлое-тёмное	0,65	
грустное-веселое	0,64	
противное-приятное	0,62	
лёгкое-тяжёлое	0,57	
Фактор 7. Субъективная длительность события		
длительное-мгновенное	0,84	—
быстрое-медленное	0,79	
Фактор 8. Субъективная неопределённость события		
понятное-непонятное	0,27	—
глупое-поучительное	0,18	

среднее значение дискриминативности пунктов методики составило 0,52. Самый низкий показатель согласованности пунктов получен для шкалы «Психологическая удалённость» (α -Кронбаха 0,48). Такой результат можно объяснить сложностью субъективного оценивания изучаемого события.

Террористический акт в минском метро является хронологически давним, но субъективно актуальным и значимым общественно-историческим событием в субъективной картине жизненного пути косвенных свидетелей. Коэффициент надёжности α -Кронбаха остальных шкал $\geq 0,60$.

Резюмируя психометрические показатели, можно утверждать, что разработанный семантический дифференциал характеризуется оптимальным уровнем дискриминативности пунктов и надёжностью шкал, а это значит, что полученные с помощью данной методики результаты обладают высокой достоверностью и мало подвержены влиянию ситуационного контекста, в котором проводится опрос респондентов. Надёжность выделенных шкал позволяет использовать представленную версию семантического дифференциала для решения исследовательских и диагностических задач. Процедура обработки результатов семантических дифференциалов одина и может осуществляться двумя путями:

либо через анализ семантического профиля, либо через построение семантического пространства. Поскольку факторная структура любых частных семантических пространств неустойчива по отношению к выборке испытуемых [5], применение представленного семантического дифференциала в других группах испытуемых предполагает процедуру расчёта факторной структуры на новых эмпирических данных, а полученные результаты могут быть использованы для дальнейшей оптимизации методики. Стандартизированный вариант методики «Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий» представлен в приложении.

Приложение

«Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий» Т. В. Парфёновой, К. В. Карпинского

Инструкция: С помощью предложенных пар прилагательных оцените, пожалуйста, такое событие, как террористический акт в минском метро. В каждой паре прилагательных обведите цифру, которая, по Вашему мнению, с наибольшей точностью характеризует террористический акт в минском метро. При этом учитывайте, что разные оценки отражают различную степень выраженности соответствующих характеристик: «1» — слабую, «2» — среднюю, «3» — сильную, а оценка «0» — промежуточную степень выраженности между двумя крайними характеристиками события. Помните, что здесь не может быть правильных и неправильных ответов, поскольку речь идёт о Вашем **личном опыте восприятия и переживания террористического акта в минском метро.**

ПРИМЕЧАНИЕ: Необходимо выбирать и оценивать характеристики события террористического акта в минском метро каждый раз **только одним словом из пары!** Просим Вас не пропускать пары слов и **сделать свой выбор по каждой паре.**

1.	Лёгкое	3	2	1	0	1	2	3	Тяжёлое
2.	Радостное	3	2	1	0	1	2	3	Печальное
3.	Плохое	3	2	1	0	1	2	3	Хорошее
4.	Большое	3	2	1	0	1	2	3	Маленькое
5.	Противное	3	2	1	0	1	2	3	Приятное
6.	Простое	3	2	1	0	1	2	3	Сложное
7.	Расслабленное	3	2	1	0	1	2	3	Напряжённое
8.	Чужое	3	2	1	0	1	2	3	Родное
9.	Быстрое	3	2	1	0	1	2	3	Медленное
10.	Светлое	3	2	1	0	1	2	3	Тёмное
11.	Сильное	3	2	1	0	1	2	3	Слабое
12.	Пассивное	3	2	1	0	1	2	3	Активное
13.	Давнее	3	2	1	0	1	2	3	Недавнее
14.	Обыденное	3	2	1	0	1	2	3	Экстремальное
15.	Грустное	3	2	1	0	1	2	3	Весёлое
16.	Длительное	3	2	1	0	1	2	3	Мгновенное
17.	Справедливое	3	2	1	0	1	2	3	Несправедливое
18.	Жестокое	3	2	1	0	1	2	3	Гуманное

19.	Опасное	3	2	1	0	1	2	3	Безопасное
20.	Коллективное	3	2	1	0	1	2	3	Индивидуальное
21.	Случайное	3	2	1	0	1	2	3	Закономерное
22.	Позитивное	3	2	1	0	1	2	3	Негативное
23.	Далёкое	3	2	1	0	1	2	3	Близкое
24.	Понятное	3	2	1	0	1	2	3	Непонятное
25.	Странное	3	2	1	0	1	2	3	Обычное
26.	Обратимое	3	2	1	0	1	2	3	Необратимое
27.	Внезапное	3	2	1	0	1	2	3	Предсказуемое
28.	Осмысленное	3	2	1	0	1	2	3	Бессмысленное
29.	Неодобряемое	3	2	1	0	1	2	3	Одобряемое
30.	Грязное	3	2	1	0	1	2	3	Чистое
31.	Значимое	3	2	1	0	1	2	3	Незначимое
32.	Личное	3	2	1	0	1	2	3	Общественное
33.	Заметное	3	2	1	0	1	2	3	Незаметное
34.	Глупое	3	2	1	0	1	2	3	Поучительное
35.	Неожиданное	3	2	1	0	1	2	3	Запланированное
36.	Контролируемое	3	2	1	0	1	2	3	Бесконтрольное
37.	Трагическое	3	2	1	0	1	2	3	Комическое

Список цитированных источников

1. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 208 с.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
3. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов / В. П. Серкин. — М. : Изд-во «ПЧЕЛА», 2008. — 382 с.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1983. — Т. II. — 320 с.
5. Серкин, В. П. Алгоритм разработки и бланки специализированных семантических дифференциалов для оценки работы, профессии и профессионала / В. П. Серкин // Психологическая диагностика. — 2007. — № 5. — С. 11—29.
6. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — Киев : Наукова думка, 1984. — 209 с.
7. Котик, М. А. Новый метод экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям / М. А. Котик // Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — С. 97—105.
8. Битюцкая, Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2013. — № 2. — С. 40—56.
9. Карпинский, К. В. Смысложизненный кризис в развитии личности : анализ концепций отечественной и зарубежной психологии : монография / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2015. — 319 с.

Материал поступил в редакцию 24.01.2019.

Ценностные ориентации студентов-психологов I и IV курсов обучения в учреждении образования педагогического профиля

Е. Ю. Казанович,

доцент кафедры инновационного управления
Института бизнеса
Белорусского государственного университета,
кандидат психологических наук,

А. А. Луцевич,

студент IV курса Института психологии
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

В статье обоснованы актуальность и перспективность изучения ценностных ориентаций студентов в процессе их профессионального становления. Проводится анализ результатов исследования иерархии ценностных ориентаций студентов I и IV курсов учреждения образования педагогического профиля.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства) ценности студентов.

The article substantiates the relevance and prospects of studying value orientations of students in the process of their professional development. It presents an analysis of the results of the hierarchy study of value orientations of the first and fourth-year students of pedagogical profile educational institutions.

Keywords: values, value orientations, terminal (value goals) and instrumental (value means) values of students.

Проблема формирования ценностных ориентаций студенчества в настоящее время является особенно актуальной. И здесь необходимо подчеркнуть, что будущее страны во многом зависит от того, какие ценности окажутся наиболее привлекательными для современной молодёжи как самой динамичной и передовой части общества. Ценностные ориентации играют важную роль в становлении нравственной позиции студентов, обеспечивают общую направленность поведения личности.

В Философском словаре под ценностью понимаются «специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества. Ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют роль повседневных ориентиров в предметной социальной действительности» [1, с. 534].

В психологии ценностные ориентации трактуются как «...компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщённых человеческих ценностей» [2, с. 596]. Причём исследователи подчёркивают, что «...именно формирование ценностных ориентаций нередко рассматривается как основная цель и сущность воспитания, в отличие от обучения» [2, с. 597].

На стадии обучения в учреждениях высшего образования происходит существенная перестройка представлений студентов о своей будущей работе, что ведёт к изменению у них профессионального образа, а также системы ценностей, которая выступает одним из важнейших факторов мотивации поведения личности.

Процесс профессиональной подготовки студентов в значительной степени детерминирован

их ценностными ориентациями. Необходимо отметить, что в каждом учреждении высшего образования этот процесс имеет свои специфические особенности, влияющие на формирование приоритетных жизненных ценностей студентов.

В нашем исследовании ценностных ориентаций студенческой молодёжи в качестве испытуемых выступили студенты I и IV курсов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, обучающиеся по специализациям «педагогическая психология» и «психология предпринимательской деятельности», всего — 60 человек (14 преподавателей мужского пола и 46 — женского). Так как количество юношей и девушек было диспропорциональным, то все они представляли единую выборку. Возраст студентов I курса в среднем составлял 18 лет, IV курса — 21 год.

В исследовании применялась методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Американский психолог подразделяет их на два класса: терминальные и инструментальные. Первые — это убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, вторые — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным

в определённой жизненной ситуации [3]. Такое разграничение соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

В таблице 1 приведены количественные показатели терминальных ценностей студентов I и IV курсов.

Анализ полученных данных свидетельствует, что в системе терминальных ценностей первостепенными для студентов I курса являются: здоровье, наличие хороших друзей, любовь, личностное развитие, свобода, интересная работа. Они характерны именно для данного возрастного периода (кризиса юности) — становления авторства в собственной жизни [4]. По утверждению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, «на ступени индивидуализации впервые начинается авторство своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие» [4, с. 324]. При этом авторы особо подчёркивают, что «...ступень индивидуализации начинается с социального и профессионального самоопределения человека» [4, с. 326]. Первокурсники, вступая на путь профессионализма, активно осваивают новую для себя социальную роль — «студент», устанавливая при этом новые общественные и личные отношения.

Таблица 1. — Количественные показатели терминальных ценностных ориентаций студентов I и IV курсов (данные представлены на основании ранжирования)

Ценностные ориентации	I курс (ср. гр. знач.)	Ценностные ориентации	IV курс (ср. гр. знач.)
Здоровье	3,73	Любовь	6,4
Наличие хороших друзей	6,73	Счастливая семейная жизнь	7,0
Любовь	6,83	Здоровье	7,3
Личностное развитие	7,8	Активная деятельность жизни	7,53
Свобода	7,93	Наличие хороших друзей	7,9
Интересная работа	8,0	Уверенность в себе	8,53
Активная деятельность жизни	8,1	Познание	8,6
Жизненная мудрость	8,3	Свобода	8,63
Счастливая семейная жизнь	8,9	Жизненная мудрость	8,73
Познание	8,93	Продуктивная жизнь	8,74
Материально обеспеченная жизнь	9,13	Личностное развитие	8,8
Уверенность в себе	9,73	Интересная работа	8,83
Продуктивная жизнь	10,13	Материально обеспеченная жизнь	10,63
Общественное признание	11,53	Творчество	11,13
Творчество	12,3	Красота природы и искусства	12,5
Красота природы и искусства	13,6	Счастье других	12,8
Счастье других	13,73	Общественное признание	13,2
Удовольствие	15,07	Удовольствие	13,7

Как уже отмечалось, первокурсниками в данной системе ценностей-целей первое место было отведено здоровью. Результаты наших исследований сопоставимы с таковыми в работах [5; 6; 7; 8; 9]. Однако наличие указанного приоритета в иерархии ценностей юношей и девушек требует дополнительных исследований, так как не вполне ясны детальные содержательные характеристики данной ценности.

Что касается студентов IV курса, то для них в качестве наиболее значимых терминальных ценностей выступили: любовь, счастливая семейная жизнь, здоровье, активная деятельность жизни (её полнота и эмоциональная насыщенность), наличие хороших друзей, уверенность в себе. Молодым людям этого возрастного периода свойственно стремление «найти спутника жизни, обустроить собственное жильё, начать первую фазу профессиональной жизни» [4, с. 329].

Кроме того, было установлено, что для первокурсников в первую очередь предпочтительны ценности, присущие в большей степени интимно-личностной сфере человека (любовь, счастливая семейная жизнь) и в меньшей мере — профессиональной.

Рассмотрим незначимые (наиболее редко выбираемые участниками исследования) ценности студентов I и IV курсов. У первокурсников в качестве таковых отмечены удовольствие (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей), счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), красота природы и искусства, творчество, общественное признание, продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей), а у первокурсников — удовольствие, общественное признание, счастье других, красота природы и искусства, творчество, материально обеспеченная жизнь.

В исследованиях [5; 6; 7; 8; 9] получены сходные данные. Так, например, С. П. Лукьянова, Е. В. Пахомова отмечают: «К числу отвергаемых всеми группами студентов терминальных ценностей относятся такие, как “Удовольствие”, “Счастье других” и “Красота природы и искусства”» [5, с. 48].

Мы разделяем позицию этих авторов относительно того, что современные студенты «...готовы пожертвовать какими-либо удовольствиями в настоящем в пользу будущего, они менее ориентированы на альтруистические и духовные ценности» [5, с. 48]. По нашему мнению, возможно, в будущем такие формы общественной жизни студентов, как волонтерство, тьюторство и другие, сформируют у них

направленность на реализацию вышеотмеченных гуманистических ценностей.

Кроме того, согласно полученным данным, у испытуемых I, и IV курсов в число незначимых вошла ценность «творчество». Мы полагаем, что образовательный процесс в учреждениях образования средней и высшей школы в большей мере формирует у учащихся и студентов репродуктивное мышление, которое обеспечивает решение задач, опираясь на воспроизведение уже известных им способов. Поэтому в век инноваций в различных сферах нашего общества актуальным для образовательного процесса становится развитие творческого, теоретического мышления [10; 11]. В свете сказанного большое значение приобретает систематическая и согласованная работа коллектива педагогов вуза, обеспечивающая формирование ценностных ориентаций, необходимых специалистам для успешной профессиональной деятельности в сфере образования в будущем.

В целях определения дальнейшего направления исследования в области формирования ценностных ориентаций студентов I и IV курсов были проанализированы различия в выборе их предпочтений с помощью *t*-критерия Стьюдента. Значимые различия обнаружались только по одной ценности — «здоровье». Первокурсники в большей степени, чем первокурсники, обеспокоены его состоянием ($p < 0,03$). Вероятно, это обусловлено сложностью процесса адаптации к обучению в вузе.

Далее обратимся к иерархии инструментальных ценностных ориентаций, реализуя которые студенты намереваются достичь своих жизненных целей (таблица 2).

На основании анализа результатов предпочтений первокурсников в выборе ценностей-средств можно сделать вывод о том, что здесь доминируют: воспитанность, жизнерадостность, образованность, ответственность, независимость, самоконтроль. Для первокурсников первостепенными средствами достижения целей явились честность, воспитанность, самоконтроль, образованность, жизнерадостность, независимость. В качестве же наиболее незначимых инструментальных ценностей студентами I и IV курсов были указаны: высокие запросы, эффективность в делах, непримиримость к недостаткам (в себе и других).

Таким образом, первокурсники и первокурсники готовы для достижения терминальных ценностей проявлять воспитанность, жизнерадостность, независимость, осуществлять самоконтроль; в то же время они не намереваются уделять внимание собственной эффективности

Таблица 2. — Количественные показатели инструментальных ценностных ориентаций студентов I и IV курсов (данные представлены на основании ранжирования)

Ценности-средства	I курс (ср. гр. знач.)	Ценности-средства	IV курс (ср. гр. знач.)
Воспитанность	5,4	Честность	6,8
Жизнерадостность	5,7	Воспитанность	6,8
Образованность	7,3	Самоконтроль	7,5
Ответственность	7,73	Образованность	7,5
Независимость	7,5	Жизнерадостность	7,6
Самоконтроль	7,6	Независимость	7,83
Аккуратность	8,07	Рационализм	8,23
Смелость в отстаивании своего мнения	9,07	Твёрдая воля	8,4
Исполнительность	9,3	Широта взглядов	8,63
Честность	9,7	Ответственность	8,7
Широта взглядов	10,03	Аккуратность	9,53
Чуткость	10,5	Терпимость	9,8
Терпимость	10,73	Чуткость	9,82
Рационализм	10,93	Смелость в отстаивании своего мнения	10,8
Твёрдая воля	11,03	Исполнительность	12,73
Непримиримость к недостаткам	13,9	Непримиримость к недостаткам	12,8
Эффективность в делах	13,13	Эффективность в делах	13,03
Высокие запросы	13,6	Высокие запросы	14,2

в достижении поставленных целей. Эта тенденция особенно характерна для студентов IV курса, у которых в ходе исследования зафиксировано индифферентное отношение к таким ценностям, как рационализм, твёрдая воля, ответственность.

Для выявления различий в инструментальных ценностях испытуемых был применён t-критерий Стьюдента. Проводя соответствующие статисти-

ческие измерения, мы понимали ограничения метода «поперечных срезов», но, тем не менее, в целях определения дальнейших направлений исследования ценностных ориентаций студентов необходимые вычисления были осуществлены. Полученные результаты отражены в таблице 3.

Исходя из данных, представленных на основании ранжирования, можно предположить, что студенты IV курса в большей степени, чем

Таблица 3. — Количественные показатели описательной статистики и сравнение инструментальных ценностных ориентаций студентов I и IV курсов (приводятся среднегрупповые значения M)

Ценности-средства	I курс (M)	IV курс (M)	Значение t-критерия Стьюдента и уровень статистической значимости (p)
Исполнительность	9,3	12,73	t = 3,01 p = 0,004
Рационализм	10,93	8,23	t = -2,42 p = 0,02
Твёрдая воля	11,03	8,4	t = -2,23 p = 0,03
Честность	9,7	6,8	t = -2,11 p = 0,04

первокурсники, будут использовать инструментальную ценность «исполнительность» и в меньшей мере — такие как рационализм, твёрдая воля, честность. Анализ полученных результатов носит гипотетический характер (исследование не было лонгитюдным), но, тем не менее, эти данные являются серьёзной теоретической основой для проведения более детального исследования о влиянии образовательного процесса на выбор студентами средств достижения своих целей.

Проведённое исследование позволило сделать ряд выводов:

1. Наличие приоритетной ценности «здоровье» в иерархии ценностей студентов I курса требует дополнительных исследований, так как не вполне ясны её детальные содержательные характеристики.

2. На основании анализа полученных в исследовании данных можно утверждать, что для студентов IV курса в большей мере предпо-

читительны ценности, отражающие проявления личной сферы, нежели профессиональной.

3. Студенты I и IV курсов обучения в учреждении образования педагогического профиля готовы при достижении терминальных ценностей проявлять воспитанность, жизнерадостность, независимость, осуществлять самоконтроль, но при этом не намерены уделять внимание своей эффективности в достижении поставленных перед собой целей.

4. Представляется целесообразным выявить динамику изменения ценностных ориентаций студентов на протяжении всего образовательного процесса обучения в учреждении высшего образования.

Таким образом, результаты данного эмпирического исследования свидетельствуют о настоятельной необходимости специально организованного формирования ценностной сферы студентов учреждения образования педагогического профиля обучения.

Список цитированных источников

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — Изд. 5-е. — М. : Изд-во политической литературы, 1987. — 588 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. : Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-пресс, 2003. — 672 с.
3. Психодиагностика персонала : методики и тесты : в 2 т. / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ-М, 2007. — Т. 2. — 560 с.
4. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 416 с.
5. Лукьянова, С. П. Ценностно-смысловые ориентации студентов-психологов на завершающем этапе обучения в контексте профессионального становления / С. П. Лукьянова, Е. В. Пахомова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. : Психология. — 2010. — № 17 (193). — С. 47—51.
6. Шипицина, Н. Е. Ценностные ориентации в личностном развитии студенчества как педагогическая проблема / Н. Е. Шипицина, Г. М. Петренко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2006. — № 3. — С. 66—68.
7. Журавлёва, Н. А. Новые тенденции в ценностных ориентациях личности в современном российском обществе / Н. А. Журавлёва, А. Л. Журавлёв // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. : Психология и педагогика. — 2004. — № 2. — С. 20—39.
8. Морозова, С. В. Изучение специфики взаимосвязей ценностных и смысло-жизненных ориентаций с личностными свойствами студентов / С. В. Морозова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. : Психология. — 2013. — № 1, т. 6. — С. 27—33.
9. Халудорова, А. В. Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций современных студентов / А. В. Халудорова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2010. — № 5. — С. 110—116.
10. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. — М. : Педагогика, 1981. — 200 с.
11. Савельева, Т. М. Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды / Т. М. Савельева, С. С. Щекудова ; под науч. ред. Т. М. Савельевой. — Гомель : Гомел. гос. ун-т, 2015. — 222 с.

Материал поступил в редакцию 22.04.2019.

Использование статистической среды R в деятельности педагога-исследователя в аспекте развития учебно-интеллектуальных умений у младших школьников

(Окончание. Начало в № 1 за 2019 год.)

Е. В. Казановская,

заместитель директора по учебной работе
Гродненской детской школы искусств
имени Антония Тизенгауза,
кандидат педагогических наук, доцент

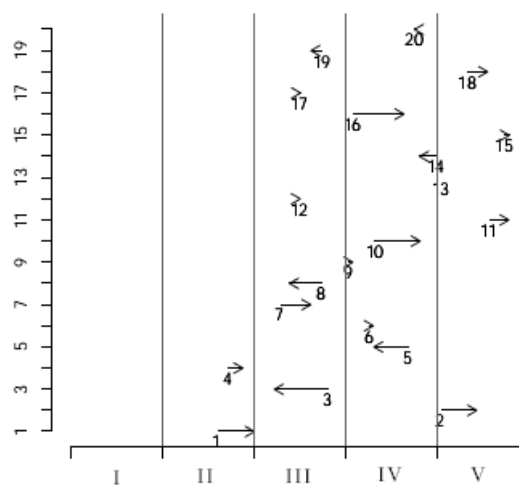
В статье рассмотрены некоторые вопросы использования статистической среды R для индивидуализации процесса развития учебно-интеллектуальных умений у младших школьников. Представлены обобщённые и визуализированные аналитические данные диагностических мероприятий, указывающие на необходимость обогащения образовательного процесса в учреждениях высшего образования и дополнительного образования взрослых направлением, обеспечивающим качественную теоретико-методическую подготовку по отмеченной проблеме обучающихся в этих учреждениях.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуально-типологический подход, младшие школьники, обучение игре на музыкальном инструменте, основное образование, статистическая среда R, учебно-интеллектуальные умения, факультативные занятия.

The article discusses some of the issues of using the R statistical environment for the individualization of the development of educational and intellectual skills of junior schoolchildren. Generalized and visualized analytical data of diagnostic measures are presented, which indicate the need to enrich the educational process in institutions of higher education and additional education for adults providing high-quality theoretical and methodological training on the noted problem of students in these institutions.

Keywords: individual approach, individual-typological approach, junior schoolchildren, learning to play a musical instrument, basic education, R statistical environment, educational and intellectual skills, optional classes.

С помощью графических возможностей статистической среды R визуализируем индивидуальную траекторию изменения уровня развития УИУ школьников контрольного класса в течение 2011/2012 учебного года в пространстве оценки учителя начальных классов (рисунок 8). Представленные на рисунке 8 графические данные отражают то, что только у восьми учащихся (под номерами 1, 2, 4, 7, 10, 11, 16, 18) наблюдается большее или меньшее улучшение показателей в конце учебного года. У остальных первоначальные показатели либо ухудшились (3, 5, 8, 14, 19), либо остались практически неизменными (6, 9, 12, 13, 15, 17, 20).



1—20 — порядковые номера обучающихся;
I—V — уровни развития УИУ учащихся

Рисунок 8. — Динамика развития УИУ обучающихся в КК в системе основного образования в ходе констатирующего и первого этапа контрольного экспериментов

Сравнительный анализ количественных данных рисунка 9 свидетельствует о незначительных изменениях уровневых показателей развития УИУ у младших школьников контрольного класса в системе основного образования, произошедших в ходе преобразующего эксперимента. Количество учащихся в КК с низким (I), достаточным (IV) и высоким (V) уровнями развития УИУ осталось неизменным, с удовлетворительным (II) уровнем уменьшилось на 5 %, со средним (III) уровнем увеличилось на 5 %.

Результаты опроса в ходе контрольного эксперимента учителя начальных классов, работающего в КК, позволили сделать объективный вывод о небольших изменениях в развитии УИУ у младших школьников в системе основного образования, а также подтвердить точность оценивания обучающихся учителями, ведущими факультативные занятия по обучению игре на музыкальном инструменте, которые отметили незначительность изменений в развитии данных умений (рисунки 9 и 10).

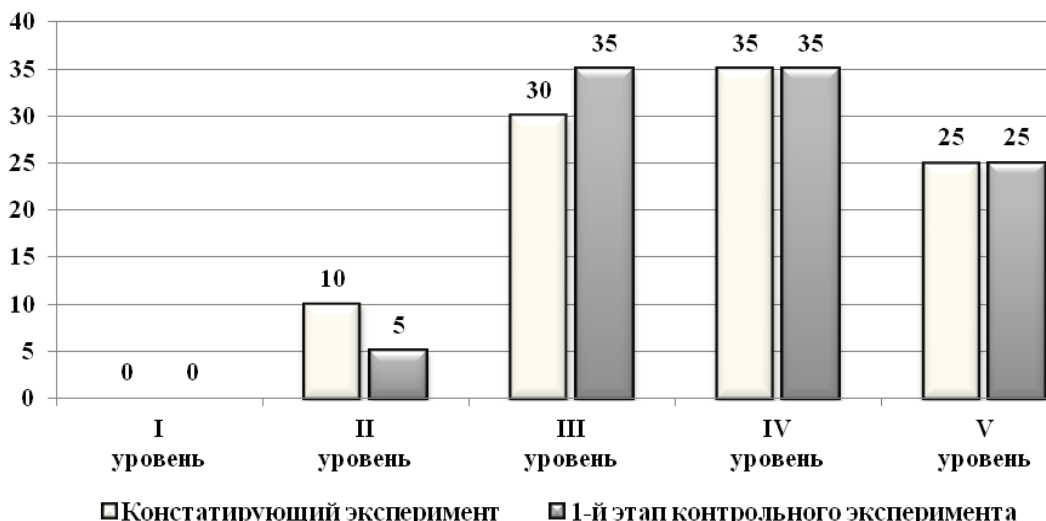


Рисунок 9. — Уровеньные показатели развития УИУ у обучающихся в КК в системе основного образования в ходе констатирующего и первого этапа контрольного экспериментов (в %)

Май 2012 г. — май 2013 г.

Май 2013 г. — май 2014 г.

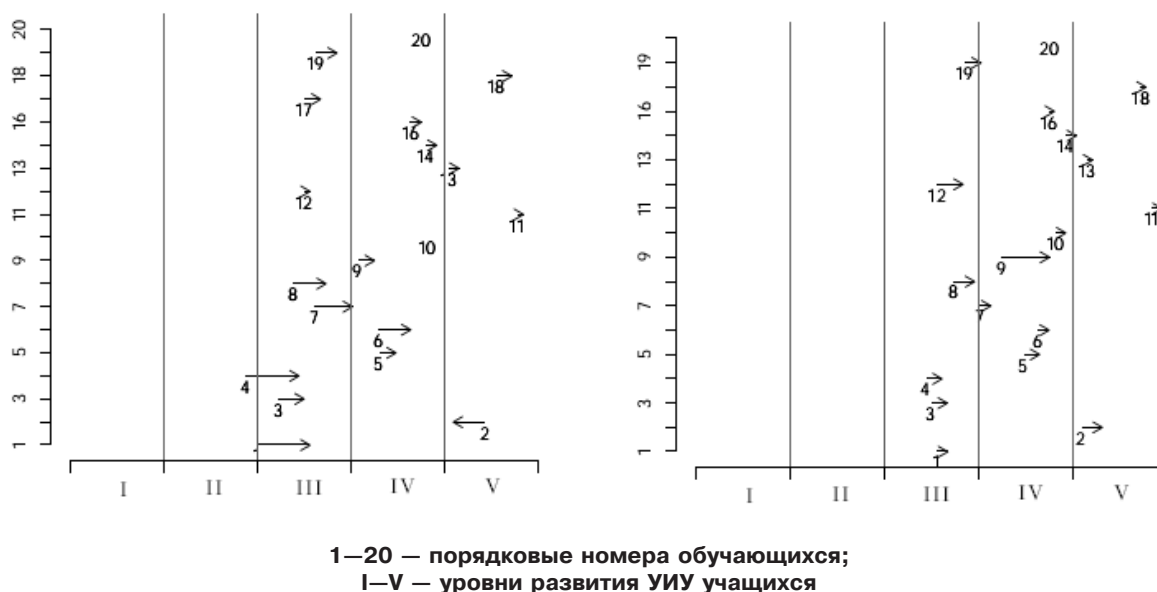


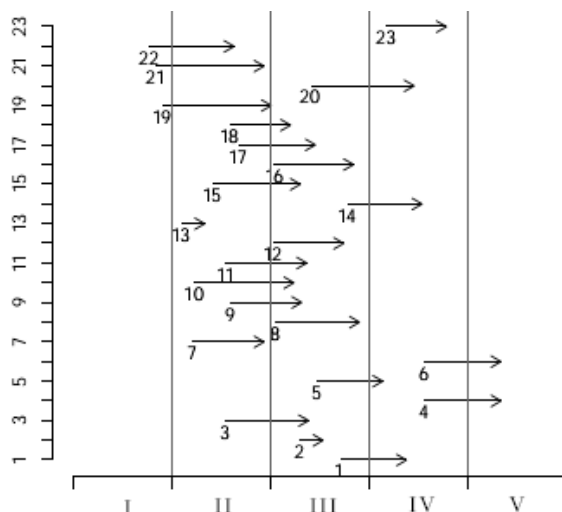
Рисунок 10. — Динамика развития УИУ обучающихся в КК в системе основного образования в ходе всех этапов контрольного эксперимента

Обработка опросных листов учителя начальных классов в ЭК с использованием графических возможностей статистической среды R показала индивидуальные прогрессивные изменения в развитии УИУ у всех обучающихся при освоении ими содержания I ступени общего среднего образования (рисунок 11).

Представим количественные изменения в составе групп учащихся, имеющих разный уровень развития УИУ, зафиксированные независимым экспертом — учителем начальных классов в ЭК (рисунок 12).

Как показано на рисунке 12, количество учащихся с низким (I) и удовлетворительным (II) уровнями развития УИУ уменьшилось к первому этапу контрольного эксперимента на 35 % (с 12 человек до 4), число школьников со средним (III) и достаточным (IV) уровнями развития УИУ выросло на 26 % (с 11 человек до 17), а количество учащихся с высоким (V) уровнем развития данных умений возросло с 0 % до 9 % (2 человека).

Количественные данные опроса учителя начальных классов ЭК в течение всех этапов



1—23 — порядковые номера обучающихся; I—V — уровни развития УИУ учащихся

Рисунок 11. — Динамика развития УИУ обучающихся в ЭК в системе основного образования в ходе преобразующего эксперимента

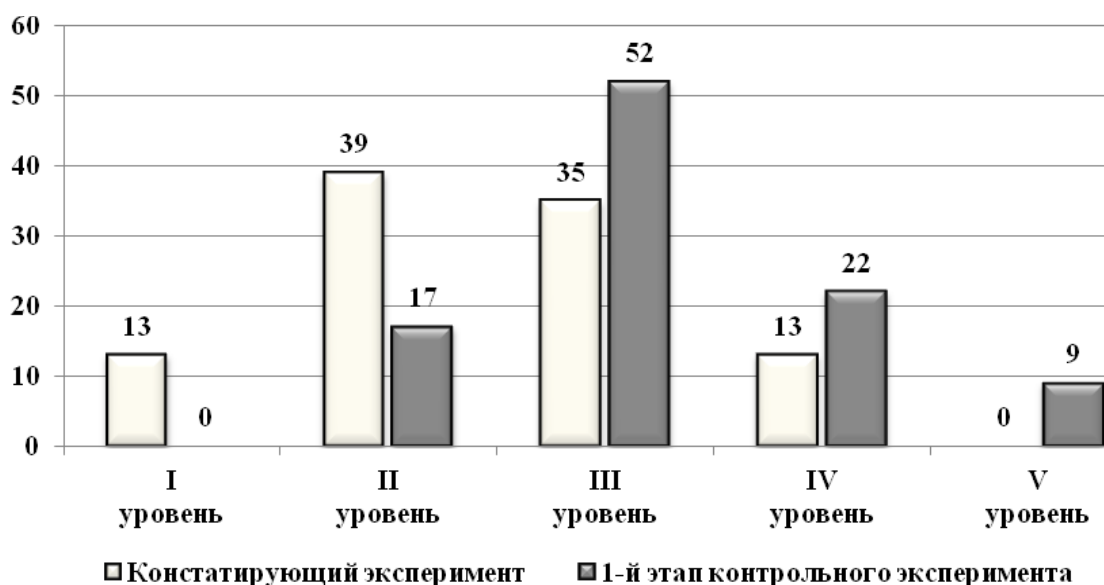


Рисунок 12. — Уровневые показатели развития УИУ у обучающихся в ЭК в системе основного образования в ходе констатирующего и первого этапа контрольного экспериментов (в %)

контрольного эксперимента (май 2012 г. — май 2014 г.) подтвердили как объективность оценочной деятельности учителей-инструменталистов, так и позитивные личностные изменения (в аспекте развития УИУ) у всех обучающихся в ЭК (рисунк 13).

Наглядное представление результатов сравнительного анализа опросов независимых экспертов (учителей начальных классов) в процессе всего педагогического эксперимента в

ракурсе овладения УИУ учащимися КК и ЭК также отразило более интенсивное развитие указанных умений у школьников экспериментального класса (рисунк 14).

Обобщая вышесказанное, отметим, что использование возможностей статистической среды R позволяет индивидуализировать процесс наблюдения за развитием УИУ у младших школьников и эффективно организовать музыкально-образовательный процесс с опорой

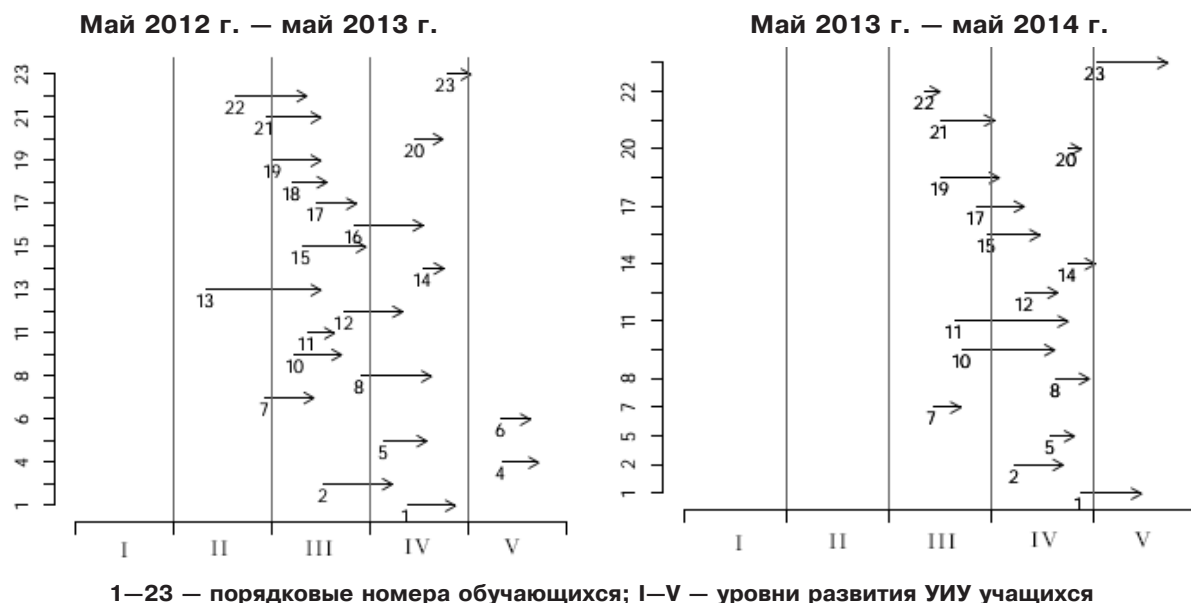
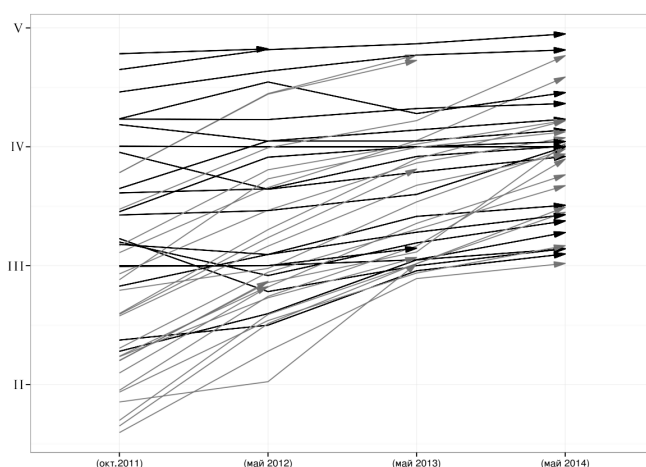


Рисунок 13. — Динамика развития УИУ обучающихся в ЭК в системе основного образования в ходе всех этапов контрольного эксперимента



— траектория движения в освоении УИУ учащимися КК;
 — траектория движения в освоении УИУ учащимися ЭК;
 I—V — уровни развития УИУ учащихся; окт. 2011, май 2012, май 2013, май 2014 — проведение диагностических мероприятий в ЭК и КК

Рисунок 14. — Динамика освоения УИУ обучающимися в ЭК и КК на Ф3 по обучению игре на музыкальном инструменте (за весь период педагогического эксперимента)

на индивидуально-типологический подход с учётом полученных данных.

На основании концептуальных положений индивидуально-типологического подхода в соответствии с уровнем выполнения школьниками учебно-интеллектуальных действий (восприятие учебного материала; наблюдение за объектами, подлежащими изучению; осмысление учебного материала; выделение в нём главного; осуществление общих логических приёмов мышления (анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация); запоминание учебного материала; самоконтроль и самооценка интеллектуальных действий) нами выделены пять типологических групп учащихся: «первопроходцы», «контролёры», «наблюдатели», «объективисты», «интеллектуалы».

Представим кратко характеристики каждой типологической группы обучающихся и дадим некоторые рекомендации по организации с ними музыкально-образовательного процесса.

Группа 1 — «первопроходцы». Восприятие учащимися учебного материала в устном и письменном виде самостоятельно затруднено. Наблюдение за объектами, подлежащими изучению, осмысление учебного материала и выделение в нём главного происходят только при пошаговой помощи со стороны учителя. Осуществление общих приёмов логического мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, конкретизации) по различным причинам затруднено. Получение результата интеллектуальных действий возможно только с помощью педагога, а его предъявление вызывает серьёзные затруднения у школьников. Контроль за выполнением собственных интеллектуальных действий и оценка их результативности самостоятельно ими не осуществляются.

При работе с представителями этой группы необходимо: а) предъявлять им учебный материал для восприятия, осмысления «небольшими порциями» с пошаговым контролем за его усвоением, операционализировать каждое выполняемое ими действие; б) постепенно, планомерно формировать приёмы логического мышления, контрольно-оценочные умения; в) работать над развитием познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы их личности.

Группа 2 — «контролёры». Восприятие школьниками учебного материала в устном и письменном виде совершается с пошаговым

предъявлением и контролем за его усвоением со стороны учителя. Наблюдение за объектами, подлежащими изучению, осмысление учебного материала и его запоминание, применение общих приёмов логического мышления происходят со значительными затруднениями и выполняются с помощью педагога. Приёмы логического мышления осуществляются в медленном темпе. Результат интеллектуальных действий предъявляется со значительными ошибками и обязательно с помощью учителя. Контрольная деятельность реализуется только при пошаговом самоконтроле за выполняемыми интеллектуальными действиями с опорой на предложенные образцы и со значительной помощью учителя. Самооценка результата интеллектуальных действий отличается необъективностью, поскольку учащийся не видит и не понимает допущенных ошибок, несмотря на представленные учителем и известные ученику критерии оценивания.

При организации музыкально-образовательного процесса с учащимися данной типологической группы педагогу необходимо учить их выполнять учебно-музыкальные действия в соответствии со схемой ориентировочной основы действия; следить за качеством и прочностью усвоения учебного материала; способствовать развитию мыслительных операций; предоставлять ученику подробные инструкции, необходимые ему для выполнения самостоятельных контрольно-оценочных действий, и контролировать степень их понимания; мотивировать учебно-познавательную деятельность учащихся.

Группа 3 — «наблюдатели». Восприятие учебного материала в устном и письменном виде совершается с дополнительными разъяснениями со стороны учителя. Наблюдение за объектами, подлежащими изучению, осмысление учебного материала, применение общих приёмов логического мышления вызывают затруднения и выполняются с частичной помощью педагога. Осуществление общих приёмов логического мышления происходит в замедленном темпе. Контрольная деятельность реализуется только при пошаговом самоконтроле за выполняемыми интеллектуальными действиями с незначительной опорой на образцы и с помощью учителя. Самооценка результата интеллектуальных действий не всегда объективна, объективное оценивание совершается с помощью учителя.

У учащихся этой группы нужно развивать самостоятельность при осуществлении познавательных процессов, приёмов логического мышления и контрольно-оценочной деятельности.

Группа 4 — «объективисты». Восприятие учебного материала в устном и письменном виде совершается с дополнительными незначительными разъяснениями со стороны учителя. Наблюдение за объектами, подлежащими изучению, осмысление учебного материала, применение общих приёмов логического мышления выполняются самостоятельно, с незначительной помощью учителя. Общие приёмы логического мышления осуществляются в умеренном темпе. Запоминание учебного материала происходит самостоятельно, с использованием рациональных приёмов. Результат интеллектуальных действий предъясняется в правильном ответе, с аргументацией своего решения при незначительной помощи учителя. Успешный результат интеллектуальных действий достигается путём воспроизведения предложенной учителем последовательности выполнения действий. Контроль и коррекция собственных действий реализуются в соответствии с прогнозируемым эталоном и с частичной помощью учителя. Самооценка результата интеллектуальных действий отличается объективностью, понимание и разъяснение учеником сути допущенных ошибок по отношению к заданному эталону результата деятельности совершается с частичной помощью учителя.

В учебном процессе при работе со школьниками данной типологической группы педагогу необходимо увеличивать степень их самостоятельности при решении учебно-музыкальных задач; использовать различные методические приёмы для активизации применения способов логического мышления учащимися, стимулирования учебно-познавательной деятельности, поощрения точности выполнения контрольно-оценочных действий.

Группа 5 — «интеллектуалы». Восприятие учебного материала в устном и письменном виде совершается самостоятельно, с первого предъяснения. Наблюдение за объектами, подлежащими изучению, осмысление и за-

поминание учебного материала, применение общих приёмов логического мышления выполняются самостоятельно. Приёмы логического мышления осуществляются быстро. Контроль и коррекция интеллектуальных действий реализуются в соответствии с прогнозируемым эталоном и самостоятельно. Самооценка результата интеллектуальных действий отличается объективностью, поскольку ученик понимает суть допущенных ошибок.

У учащихся этой группы нужно поддерживать их стремление к самостоятельности при осуществлении учебно-интеллектуальных действий как в стандартных, так и нестандартных учебных ситуациях, расширять границы использования школьниками знаний и умений, полученных в системе основного образования

Таким образом, подытоживая вышесказанное, можно утверждать, что ресурсы статистической среды R позволяют проследить за траекторией развития УИУ у каждого младшего школьника, на основании анализа и обобщения данных сделать определённые выводы о качестве организации образовательного процесса на факультативных занятиях по обучению игре на музыкальном инструменте. Повышению качества, как показывает практика, способствуют изучение и применение представленных выше методических рекомендаций; продуманная работа педагогов по индивидуальному планированию образовательной траектории для учащегося в соответствии с результатами диагностики уровня развития УИУ у обучающихся и наблюдений за их музыкальным развитием; применение методического обеспечения в виде программы развития УИУ младших школьников на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте (фортепиано) и методических рекомендаций по её реализации, методических разработок занятий, нотного и дидактического материалов, схем анализа музыкальных произведений, алгоритмов освоения музыкально-исполнительских действий, комплексов заданий («Нотка потерялась», «Бусы», «Найди ошибку», «Весёлый ритм», «Кто самый точный» и др.), звукового электронного материала (фонограммы «минус») и др. [5; 6].

Список цитированных источников

1. Белокоз, Е. И. Индивидуально-типологический подход в процессе управления самостоятельной работой студентов / Е. И. Белокоз // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2007. — № 1 (49). — С. 90—97.
2. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования : монография / В. П. Тарантей [и др.] ; под общ. ред. В. П. Тарантея. — Гродно : ГрГУ, 2010. — 157 с.
3. Казановская, Е. В. Музыкальное образование как средство развития общеучебных умений у младших школьников : пособие / Е. В. Казановская. — Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2016. — 60 с.
4. Казановская, Е. В. Развитие учебно-интеллектуальных умений младших школьников в процессе дополнительного образования (на примере факультативных занятий по обучению игре на музыкальном инструменте) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Казановская. — Гродно, 2015. — 285 л.
5. Казановская, Е. В. Развитие учебно-интеллектуальных умений младших школьников в ходе дополнительного (музыкального) образования детей и молодёжи : пособие / Е. В. Казановская. — Гродно : ГрГУ, 2014. — 67 с. + 1 CD.
6. Казановская, Е. В. Чтение нот с листа младшими школьниками (проблемы диагностики) : пособие / Е. В. Казановская. — Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2017. — 100 с.
7. Капалыгина, И. И. Индивидуально-типологический подход как средство формирования здорового образа жизни младших школьников / И. И. Капалыгина // Здоровы лад жыцця. — 2006. — № 3. — С. 3—9.
8. Наглядная статистика. Используем R! / А. Б. Шипунов [и др.]. — М. : ДМК Пресс, 2012. — 298 с.
9. Тарантей, В. П. Индивидуально-типологический подход в образовательном процессе / В. П. Тарантей, Л. М. Тарантей // Профессиональное образование XXI века : стратегии и перспективы развития, международное сотрудничество : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 29—30 марта 2012 г. / Сибир. гос. ун-т путей сообщения ; отв. ред. В. Ф. Глушков. — Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2012. — С. 94—97.
10. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.

Материал поступил в редакцию 24.07.2018.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Современное образование невозможно без обращения к личности. Воспитание у учащихся самостоятельности, инициативы, познавательной активности — требование сегодняшнего дня, поэтому современное общее среднее образование должно стать психолого-педагогическим и осуществлять обучение, ориентированное на развитие учащихся, учёт их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Обучение математике в учреждениях общего среднего образования должно отвечать природе математики, обеспечить освоение учащимися математических знаний, умений и навыков, необходимых для успешной социализации в современном социуме через межпредметные связи, и быть основано на законах психологии познания.

Психологический аспект воспитания должен быть направлен на формирование готовности личности к самоактуализации, самореализации при адекватном отношении к себе и к жизни, на формирование позитивных убеждений, развитие творческой инициативы, мотивационной сферы. При этом у учащихся нужно воспитывать потребность изучения математики как учебного предмета в связи с его ролью в общей системе знаний.

При выполнении различных заданий по учебному предмету «Математика» важно развивать у учащихся способность понимать смысл поставленной перед ними задачи, умение правильно, логично рассуждать, навыки алгоритмического мышления. Для интеллектуального развития личности необходимо научить их анализировать, отличать гипотезу от факта, критически осмысливать материал, отчётливо выражать свои мысли, развивать воображение и интуицию (пространственные представления, способность предвидеть результат и предугадать путь решения).

Костюкович Н. В. Психологический аспект воспитания при формировании у учащихся V—VI классов личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному предмету «Математика» и во внеучебной работе

Актуализация психологических детерминант личности в контексте оптимизации процесса обучения иностранному языку в вузе

Е. С. Сидельникова,

старший преподаватель
кафедры иноязычной коммуникации
факультета инновационной подготовки
Института управленческих кадров
Академии управления при Президенте
Республики Беларусь

Статья содержит обзор научной литературы по проблеме актуализации психологических детерминант личности в контексте оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Рассматривается психологический блок программы оптимизации данного процесса.

Ключевые слова: психологические детерминанты, личностное развитие, психическое развитие, актуализация, самовосприятие, саморегуляция, оптимизация процесса обучения, психологический тренинг.

The article contains a review of the scientific literature on the problem of actualizing psychological determinants of personality in the context of optimizing the process of learning a foreign language at a higher educational institution. The psychological block of the program for optimizing this process is considered.

Keywords: psychological determinants, personal development, mental development, actualization, self-perception, self-regulation, learning process optimization, psychological training.

Сегодня в вузах нелингвистического профиля сложилась непростая ситуация: требования, предъявляемые к уровню владения выпускниками иностранным языком, довольно высоки, в то время как часов, отведённых на изучение данной дисциплины, явно недостаточно, в связи с чем проблема организации процесса обучения иностранному языку приобретает особую актуальность. На наш взгляд, есть несколько путей повышения его эффективности. При этом обучающимся будет «задействован» не использованный им ранее свой личностный потенциал. Прежде всего речь идёт об актуализации психологических детерминант личности студента и использовании их для эффективного решения учебно-воспитательных задач [1; 2; 3; 4; 5; и др.]. Оптимизация процесса обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза определяется комплексным подходом к его совершенствованию, что достигается посредством актуализации потенциальных возможностей личности и использованием ею таковых в ходе совершенствования лексико-грамматических навыков профессионально-ориентированного иностранного языка. В рамках нашего исследования психологическими детерминантами оптимизации данного процесса выступают: характеристики познавательной сферы личности (интеллект); её индивидуальные характеристики (самоконтроль, личностная и реактивная тревожность) и типологические свойства личности (экстраверсия/интроверсия), определяющие уровень владения иностранным языком.

В соответствии с центральным положением педагогической психологии обучение является не только условием, но и основой, средством психического и личностного развития. Анализ отечественной и зарубежной психологической литературы показал, что существуют несколько подходов к пониманию понятия «личностное развитие», в рамках которых личность трактуется в ракурсе либо «общественного» и «социального», либо «биологического» и «индивидуального». Неоднозначностью указанных подходов

и обусловлена необходимость более детального их рассмотрения.

Соотношение «общественного» и «индивидуального», «биологического» и «социального» может различаться в зависимости от того, в какой ситуации оказался субъект. Согласно позиции К. А. Абульхановой-Славской природное и социальное — не два компонента психики, а единый субъект с его живыми психическими процессами саморегуляции всех форм активности [1]. Личность нельзя дробить на куски, она представляет собой нечто сложное, но цельное, и главной характеристикой человека как личности является её богатство, разнообразие и сложность психических проявлений [3], что подчёркивает необходимость рассмотрения личности во всём многообразии её проявлений.

К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, Т. И. Артемьевой и другими учёными отмечается, что развитие личности осуществляется в двух сферах — потенциальной и актуальной [1]. Особенности формирования потенциальных характеристик личности раскрываются в отечественной психологии многими исследователями [1; 2; 3; 4; 5; и др.], и в настоящее время сложилось несколько направлений в изучении данной категории.

Так, М. М. Муканов и Э. Д. Шукуров, рассматривая проблему потенциального в развитии личности, утверждают: природный потенциал личности есть определённое качество общечеловеческих возможностей, заключённых в данном индивиде, то есть человек обладает характеристиками, потенциально присущими всем людям (способность мыслить, говорить и т. д.). В связи с этим у него нельзя развить свойства, которые отсутствуют в его родовой основе. Вместе с тем общие человеческие резервы могут существовать в виде инвариантов, являясь предпосылкой для развития различных способностей и видов деятельности [3; 6; 7; и др.]. Однако не все потенциальные возможности личности реализуются и используются в процессе деятельности из-за отсутствия благоприятных условий для их актуализации.

А. Маслоу, исследуя вопрос потенциального и актуального, указывает на врождённую, «основную» природу человека, связывая её с психологической структурой. Как полагает учёный, полное развитие личности состоит в актуализации этой «природы», в реализации её потенциалов и в развитии их до состояния зрелости, которое заключается в росте изнутри. Применительно к учебному процессу можно говорить о том, что суть поведения студента состоит в его стремлении использовать свой природный потенциал.

Таким образом, в психологическом плане понятие потенциального не сводится к родовым способностям. Оно включает и те возможности личности, которые оказываются в силу ряда причин неиспользованными, являясь резервными.

Представители другого направления исследуют проблему актуального в развитии личности [8]. Её актуальные возможности, в отличие от потенциальных, реализуются и действуют в данный момент при данных условиях. Актуальное представляется качественно новым преобразованием потенциального. Такое соотношение позволяет рассматривать личность не просто через призму сложившихся, сформированных качеств и особенностей, а в её движении. Это даёт основания анализировать личность с точки зрения обладания ею множеством возможностей, которые она реализует или же не реализует в зависимости от сложившихся условий [3; 6; 7; и др.].

Тем не менее нельзя игнорировать тот факт, что потенциальные возможности не всегда превращаются в актуальные. Они могут выражать только тенденцию к развитию и совершенствованию личности или будущее развитие. Актуальные же возможности включают в себя результаты настоящего и прошлого развития. Если потенциальные особенности скрыты в личности или представляют тенденцию и перспективу её развития, то актуальные имеют внешнее проявление в виде изменений, происходящих с самой личностью, а также с окружающими её условиями.

Для всестороннего рассмотрения проблемы развития личности важно понимать значение процесса самореализации, то есть использования ею своих потенциальных возможностей и превращения их в актуальные. Последнее осуществимо лишь при заинтересованности человека в результатах своей деятельности. От осознания собственных возможностей и потребностей зависят как личностное и психическое развитие студента, так и продуктивность усвоения им учебного материала.

Согласно психологическим исследованиям важное значение в развитии личности имеет характер её *деятельности* [1; 3; 7; и др.]. Наиболее развёрнутый анализ последней представил А. Н. Леонтьевым, включившим в её структуру потребность, мотив, задачу, средства действия и операции. От того, насколько студент осознаёт собственные потенциальные и актуальные возможности, мотивы, цели, потребности и т. д. и своё психическое начало, зависит результат его учебной деятельности и развитие личности в целом.

В соответствии с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского ведущую роль в пси-

хическом развитии личности играет обучение; оно может идти впереди развития, продвигая его дальше [4]. Из основополагающего тезиса учёного явствует, что обучение и развитие находятся в единстве. При этом первое, опережая второе, стимулирует его, но в то же время опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития» [4, с. 251].

И. А. Зимняя указывает, что психическое развитие личности осуществляется одновременно по линиям развития познавательной сферы, самой личности и с позиции психологической структуры деятельности [2].

Опираясь в данном исследовании на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и положения И. А. Зимней о психическом развитии личности, обратимся к рассмотрению важнейших составляющих понятия «психическое развитие личности», а именно — интеллекта как характеристики познавательной сферы; самоконтроля, личностной и ситуативной тревожности в качестве личностных характеристик; типологических свойств личности (экстраверсии/интроверсии), входящих в сферу психологической структуры деятельности. Важность изучения выбранных психологических детерминант, определяющих основные сферы психического развития личности, обуславливает выбор стратегии, обеспечивающей эффективное усвоение дисциплины «Деловой иностранный язык» и оказывающей помощь студентам в процессе актуализации их потенциальных возможностей.

Для организации экспериментального обучения была разработана программа оптимизации учебного процесса, направленная на повышение его эффективности посредством актуализации потенциальных возможностей личности и совершенствования лексико-грамматических навыков профессионально ориентированного иностранного языка [9]. Один из её блоков — психологический — нацелен на развитие навыков самоанализа и рефлексии, позитивного самовосприятия и осознания личностного потенциала, собственных особенностей и возможностей, построение адекватного образа «Я» и выработку путей дальнейшего личностного и профессионального роста.

В рамках программы использовались различные формы работы: психологический тренинг (позволяет научить студента реагировать на событие не уже давно знакомым, привычным образом, а выбрав лучший способ из нескольких вариантов); игры (дают возможность лучше понять самого себя, спроецировать на игровое поле своё отношение к жизни и собственное поведение в различных ситуациях, научиться

эффективнее управлять ими); упражнения (помогают участникам программы глубже познать себя, увидеть свои сильные и слабые стороны, научиться лучше понимать других людей, взаимодействовать с ними, наметить для себя пути ближайшего развития) [10; 11].

В ходе программы был организован тренинг профидентичности. Главная его цель заключается в переходе от внешних источников подкрепления и обратной связи в профессиональной деятельности, способствующих повышению самооценки, к внутренним источникам как средству, регулирующему позитивное и адекватное самовосприятие. Студент с развитой профидентичностью обдумывает своё поведение, при необходимости корректирует его, ставит перед собой цели и не реагирует болезненно на критику со стороны. Он чувствует уверенность в своих профессиональных компетенциях, принимает на себя ответственность за работу. Результатами проведения данного тренинга явились повышение мотивации студентов, положительная самооценка как показатель восприятия самого себя, готовность к развитию как в профессиональной, так и в личностной сферах, уверенность в своих силах, ответственность за выполнение заданий.

В состав программы входил комплекс психологических упражнений, связанных с регуляцией внутренней психической активности личности. Это: снятие тревожного состояния, внутренней напряжённости, страха, агрессии, гнева, приобретение навыков и умений избавления от обиды и других негативных эмоций, уменьшение преувеличенной значимости события, овладение способами профилактики и преодоления тревожного состояния. Их цель — научить студента контролю за своими действиями, психическим состоянием, приёмам снижения тревожности, внутренней напряжённости, страха, агрессии, гнева, нормализации эмоционального фона, усиления мобилизации ресурсов организма, повышения работоспособности, активности, сосредоточенности, снижения чувства подавленности, опустошённости и раздражительности. Обучению приёмам восстановления эмоционального равновесия, отвлечения от напряжённой ситуации, воспроизведения в своём сознании образов внешнего мира способствовали занятия, включавшие упражнения на визуализацию. Визуализация — это создание внутренних образов в сознании человека, то есть активизация воображения с помощью слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных, осязательных ощущений, а также их комбинаций. Она воздействует на эмоциональную память человека, помогает воссоздать те ощущения, которые он испытал когда-то.

Помимо вышеуказанных приёмов и технологий, в рамках программы использовались элементы метода «Ассесмент центр». Работа на его основе строилась следующим образом. Моделируется процесс реальной профессиональной деятельности, в ходе которого студент демонстрирует поведение, максимально приближённое к реальному. Он выполняет ряд упражнений, воспроизводящих ключевые моменты деятельности; при этом проявляются имеющиеся у него знания, умения и профессионально важные качества. Получив подобный опыт, участник программы сможет в дальнейшем легко и беспрепятственно адаптироваться к будущей профессии и ориентироваться в ней.

В программу включён и метод кейс-стади. Известно, что его применение способствует решению множества психолого-педагогических задач, таких как: формирование соответствующей компетенции в конкретной сфере деятельности; повышение мотивации к учению и активизация самостоятельной учебной деятельности; актуализация комплекса имеющихся знаний и мотивация к овладению инструментами самостоятельного его пополнения в процессе разрешения проблемы; развитие аналитических способностей, навыков критического мышления, объективного оценивания разных точек зрения; создание условий для овладения методами исследования проблемной ситуации, навыками моделирования различных вариантов её развития, поиска воз-

можных способов её разрешения (выхода из неё) и выбора оптимального варианта; закрепление навыков использования современных источников информации; развитие коммуникативных умений, способности чётко и точно излагать свою позицию, доказывать правильность собственной точки зрения; воспитание уважения к мнению других членов команды, ответственности за принимаемые решения, ценностного отношения к результатам своего труда. Работа в данном направлении ведёт к постановке конкретных целей, к осознанию желания принять себя и, как следствие, к изменению образа «Я». Применение метода кейс-стади содействует осознанию и раскрытию студентом своего творческого потенциала, стимулированию процесса его профессионального становления.

Проведение групповой и индивидуальной работы с участниками программы, определение ситуаций, вызывающих беспокойство и эмоциональную неустойчивость, отслеживание и анализ её проявлений в жизни и деятельности, обучение приёмам расслабления и «сбрасывания» напряжения, ознакомление с техникой релаксации, упражнения на усиление контроля за эмоциональными состояниями (обида, страх, агрессия, гнев, боль, радость и т. д.), проигрывание их — все эти мероприятия способствовали актуализации потенциальных возможностей личности, направленных на решение задач оптимизации процесса обучения.

Список цитированных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Безружина. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 428 с.
3. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М. : Красанд, 2014. — 312 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека : сборник / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
5. Марищук, Л. В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Марищук. — СПб., 1999. — 395 л.
6. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард ; пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. — СПб. : Питер, 2012. — 464 с.
7. Эльконин, Д. Б. Опосредствование. Действие. Развитие / Д. Б. Эльконин. — Ижевск : ERGO, 2010. — 279 с.
8. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1986. — 254 с.
9. Сидельникова, Е. С. Развитие психологических резервов личности : пособие / Е. С. Сидельникова. — Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2010. — 107 с.
10. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Ось-89, 2007. — 256 с.
11. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / К. А. Абульханова-Славская [и др.] ; под ред. : А. А. Бодалёва, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2006. — 640 с.

Материал поступил в редакцию 13.03.2019.

Тэлеалагічныя асновы канцэптуалізацыі этыка-педагагічных ідэй у Беларусі X—XVIII стагоддзяў

В. С. Болбас,
прафесар кафедры педагогікі і псіхалогіі
Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага
ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна,
доктар педагагічных навук, прафесар,
прафесар Ягелонскага каледжа —
Таруньскай вышэйшай школы (Польша)

В статье аргументируется развитие целеполагающих основ этико-педагогической мысли Беларуси X—XVIII веков в качестве фактора её концептуализации, раскрывается преемственный характер рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: телеология, целеполагание, цель, нравственное воспитание, этико-педагогические идеи, этико-педагогическая мысль, нравственные ценности, ценностные ориентации.

The article reasons the development of the goal-setting bases of ethical and pedagogical thought of Belarus in the X—XVIII centuries as a factor of its conceptualization. A successive nature of the considered process is revealed.

Keywords: teleology, goal-setting, goal, moral education, ethical and pedagogical ideas, ethical and pedagogical thought, moral values, value-based orientations.

Мэтавызначэнне ўяўляе сабой найважнейшы параметр развіцця любой педагагічнай з’явы ці працэсу. З аднаго боку, тэлеалагічны (*грэч.* telos — мэта) аспект генезісу і фарміравання этыка-педагагічных ідэй у Беларусі раскрывае абумоўленасць сацыяльнымі мэтамі іх узнікнення і анталагічную характарыстыку далейшага развіцця. З іншага — непасрэдна вызначэнне маральна-выхаваўчых мэт ён вылучае ў асобную, істотную, самастойна-значную частку ідэй маральнага выхавання ўвогуле. Мэты як жадаемы вынік грамадскага ўладкавання непасрэдна падпарадкоўваюцца традыцыйна важным для людскіх аб’яднанняў сацыяльным каштоўнасцям. Сістэмна аб’яднаныя каштоўнасці, іерархіязаваныя па ступені іх значнасці для суб’екта маральнага выхавання, з’яўляюцца для яго вартаснымі арыентацыямі ў жыцці. Вартасныя арыентацыі аб’ектываюць назапашаны чалавецтвам гістарычны вопыт і адлюстроўваюць духоўныя набыткі канкрэтных людскіх супольнасцей. Выкрышталізаваныя адтуль маральныя каштоўнасці арганічна ўваходзяць у нацыянальны менталітэт і з’яўляюцца найбольш статычнымі яго складальнікамі. На іх аснове распрацоўваюцца адпаведныя прынцыпы, правілы і нормы людскіх узаемаадносін, адносін чалавека да жывой і нежывой прыроды, адносін індывіда да самога сябе, што ў сваю чаргу непасрэдна ўплывае на вызначэнне мэт маральнага выхавання. Таму тэлеалагічны прынцып як аснова спецыфікі гуманітарных ведаў вылучае мэтавы кагнітыўны падыход у якасці парадыгмальнай устаноўкі фарміравання этыка-педагагічных ідэй.

У працэсе эвалюцыі пад уплывам гістарычных фактараў адбываюцца пэўныя змены ў вартасных арыентацыях грамадства. З трансфармацыяй духоўна-маральных каштоўнасцей адпаведна мяняюцца маральныя нормы і патрабаванні, што выклікае карэкцыйную маральна-выхаваўчую мэт, якія прадугледжваюць засваенне існаваўшай сістэмы гэтых каштоўнасцей і забеспячэнне іх функцыянавання. Ступень адпаведнасці мэт маральнага выхавання

такой сістэме ў многім забяспечвае выніковасць маральна-выхаваўчага працэсу. Тэалеагізацыя маральных ведаў закладвае асновы сістэмнай распрацоўкі тэорый маральнага выхавання, засцерагае іх ад механістычнасці і фармалізму. Мэтавызначэнне маральнага выхавання канцэптуалізуе этыка-педагагічныя ідэі падчас аж да дактрынальнага ўзроўню. Аналіз азначаных працэсаў дазваляе сцвярджаць аб фарміраванні на айчынных землях такога феномена, як этыка-педагагічная думка, якая ўяўляе сабой «дынамічную, тэарэтыка-метадалагічную і эмпірычную сістэму гістарычна абумоўленых ідэй, поглядаў, паняццяў і ўяўленняў, дзе ўсебакова і комплексна раскрываюцца пытанні тэорыі і практыкі маральнага выхавання» [1, с. 19].

У этыка-педагагічнай думцы Беларусі разглядаемага перыяду трактоўка мэт маральнага выхавання была абумоўлена, з аднаго боку, распрацоўкай агульных мэт выхавання ў сусветным гісторыка-педагагічным працэсе, з іншага — сукупнасцю сацыяльна-духоўных каштоўнасцей, якія існавалі на пэўных этапах уласнага, нацыянальнага развіцця і канцэнтравана адлюстроўвалі асноўныя патрэбы і інтарэсы чалавека і беларускага народа цалкам. Вызначэнне ж мэт маральнага выхавання ў дачыненні да кожнай асобы ўяўляла сабой фарміраванне каштоўнасцей устаноў мэтаарыентаваных паводзін.

Агульнавядома, што перспектывыя мэты маральнага выхавання ўвасабляюцца ў маральным ідэале, які змяшчае аксіялагічныя арыентацыі сваёй гістарычнай эпохі. Ідэал як універсальны арыенцір прадстаўляе сабой «вобраз мэты» — вынік жадаемага ўдасканалення чалавека. Рэальныя мэты маральнага выхавання скіраваны на фарміраванне пэўных стасункаў індывіда са светам, якія канкрэтызуюцца ў адносінах яго да самога сябе, іншых людзей, грамадства, навакольнага асяроддзя. Скандансэванне вартасных арыентацый ў маральным ідэале робіць яго вышэйшай праявай мэтавай дэтэрмінацыі ідэй маральнага ўладкавання супольнага жыцця з іх абагульненнем і сістэматызацыяй, падпарадкаваным вызначаным мэтам. Таму менавіта сістэма, а не сукупнасць каштоўнасцей, маральных норм і правіл ствараецца ў працэсе распрацоўкі мэтавызначальных асноў этыка-педагагічнай думкі Беларусі X—XVIII стагоддзяў. Гэтая сістэма адносінаў на самаразвіццё, самастварэнне, актыўнае і гарманічнае ўваходжанне ў культурна-гістарычны кантэкст соцыуму. Праз прызму такога падыходу і вызначалася мэта маральнага выхавання.

Аналіз шматлікіх крыніц, умоў і фактараў развіцця ідэй маральнага выхавання на беларускіх землях разглядаемага перыяду дазваляе выдзеліць

тры асноўныя этапы іх канцэптуалізацыі да ўзроўню этыка-педагагічнай думкі:

I этап — сярэдневякова-хрысціянскі (X—XIII стст.) — характарызуецца абумоўленасцю развіцця маральна-выхаваўчых ідэй тэалагічнай эсхаталагічнай парадыхмай духоўна-маральнага ўдасканалення з хрысціянскім ідэалам служэння Богу і людзям, аксіялагічным адзінствам чалавека і свету;

II этап — хрысціянска-рэнесансны (XIV — першая палова XVII ст.) — генезіс рэнесансна-гуманістычных падыходаў да выхавання ў межах хрысціянска-антрапалагічнай педагагічнай парадыхмы, сінтэз тэалагізму з натуралізмам, пашырэнне асветы з узвелічэннем маральнай свабоды асобы;

III этап — перадасветніцкі (сярэдзіна XVII — XVIII ст.) — актыўная секулярызацыя этыка-педагагічных ідэй на аснове рацыяналістычнай парадыхмы, замацаванне ўзаемасувязі і ўзаемаабумоўленасці маральнага ўдасканалення асобы і сацыяльнай справядлівасці, усталяванне пераканання аб усемагутнай, пераўтваральнай сіле маральнага выхавання і прымат маральнасці ў развіцці асобы і грамадства.

Аснову вартасных арыентацый тагачаснага грамадства складалі сінкрэтычна аб'яднаныя народна-педагагічныя і хрысціянскія маральныя каштоўнасці, якія дапаўняліся прыўнесенымі звонку элементамі агульнасусветнай духоўнай спадчыны. Прычым своеасабліваць маральна-каштоўнасцей арыентацый на беларускіх землях уносіла пэўныя адметнасці ў разуменне маральнага ідэалу, а значыць, і ў мэты маральнага выхавання. У гэтым плане важны вывад зроблены К. Д. Ушыньскім: «Кожны народ мае свой уласны ідэал чалавека і патрабуе ад свайго выхавання ўзнаўлення гэтага ідэалу ў канкрэтных асобах. Ідэал чалавека ў кожнага народа адпавядае народнаму характару, вызначаецца грамадскім жыццём народа, фарміруецца разам з яго развіццём» [2, с. 122]. Таму пры аналізе генезісу этыка-педагагічнай думкі Беларусі вельмі важна ўлічваць народны вопыт у вызначэнні асноўных арыенціраў маральна-духоўнага фарміравання асобы, якія і акрэсліваюць «контур» ідэалу дасканалы чалавека.

Як і ў іншых народаў свету, дахрысціянскі перыяд гісторыі ўсходніх славян характарызаваўся абсалютнай спавернутасцю да абшчынных, калектывісцкіх форм арганізацыі жыцця. Паняцце асабістага «Я» цалкам і поўнасцю адсутнічала. Вартасць індывіда вымяралася яго карыснасцю для роду, племені, абшчыны. Дзеля агульнага добра супляменнікаў чалавек адмаўляўся ад уласных жаданняў і памкненняў. Дзейнасць кожнага ў інтарэсах сацыяльнага цэлага была строга

рэгламентавана сістэмай забарон і традыцый, з выразным дзяленнем: што ёсць зло, а што — дабро. Маральны ідэал, які пачынаў фарміравацца на аснове каштоўнасных сэнсаў жыццёўладкавання, арыентаваў на трафарэтныя ўзоры, у першую чаргу, чаго нельга рабіць, а не на тое, што і як патрэбна рабіць. Закладваюцца асновы пола-узроставай стратыфікацыі ідэалізаваных якасцей асобы.

Распаўсюджванне хрысціянства на беларускіх землях унесла істотныя змены ў маральна-каштоўнасныя арыентацыі грамадства, што, у сваю чаргу, радыкальна рэфармавала мэты маральнага выхавання. Згодна з палажэннямі хрысціянскай этыкі асноватворнымі дабрачыннасцямі былі вера, надзея і любоў, якія перш-наперш разглядаліся этычна ад закладзеных у іх маральных сэнсаў, а не ў якасці псіхалагічных станаў асобы. Вера азначала адданасць Усявышньому і ўвасабляла ўпэненасць, давер, вернасць. Жыццёвасць веры — гэта мараль у дзеянні. Надзея трактавалася не толькі этычна арыентавана, але і маральна змястоўна. Яна звязвалася з цяжкасцю, упартасцю, цяжкасцю. Любоў вылучалася на першае месца, і яна выражала адносіны да Бога і адносіны да ўсяго іншага. На падмурку гэтых галоўных дабрачыннасцей у этыка-педагагічнай думцы Беларусі распрацоўваліся многія аспекты мэтавызначэння ў маральным выхаванні. З аднаго боку, самі маральныя каштоўнасці тэлеалагізаваны, бо імкнуцца да адзінай абагульняючай іх мэты — адпаведнай маралі, з іншага — ідэі непасрэдна маральнага выхавання таксама тэлеалагізаваны ўжо мэтай маральнага выхавання.

Хрысціянская ідэалогія ўвогуле засяроджвала ўвагу на важнасці мэтавызначэння ў любой дзейнасці. У адным з псалмоў Бібліі досыць катэгарычна сцвярджаецца: «Всякія вещи видех конец» [3, с. 38—39]. Падобныя адносіны да мэты, якая, па сутнасці, выступае першапрычынай усіх іншых прычына-следчых сувязей, дазваляюць разглядаць тэлеалагічны аспект развіцця этыка-педагагічнай думкі ў якасці найважнейшага. Так, развіццё ідэі маральнага выхавання пэўным чынам прадвызначана змястоўнымі характарыстыкамі сфармуляваных мэт, якія ў сваю чаргу грунтуюцца на прынятых у грамадстве каштоўнасцях. І як мэты прадстаўляюць сабой дэтэрмінанты развіцця этыка-педагагічных ідэі, так і грамадскія каштоўнасці дэтэрмінуюць развіццё мэт. Адбываецца своеасаблівае перапляценне тэлеалагічных і каузальных сувязей, што накладвала істотны адбітак на фарміраванні мэтавызначальных асноў этыка-педагагічнай думкі Беларусі разглядаемага перыяду.

У X—XIII стагоддзях у этыка-педагагічнай думцы Беларусі вызначаецца маральны ідэал практычна для кожнага саслоўя: духавенства, свецкага

знаць, сяляне [4, с. 95—97]. Агульным для іх усіх была грамадска-грамадзянская скіраванасць — «карысць Айчыне».

Як адзначалася вышэй, на беларускіх землях з язычніцкіх часоў мэтавыя ўстаноўкі маральнага выхавання мелі ярка выражаную калектывісцкую скіраванасць. Сама мараль выцякала з абшчыннага ладу жыцця. Паняцці добра і зла асэнсоўваліся не на аснове іх дачынення да адзінкавага чалавека, а на аснове таго, чым яны з'яўляюцца для людскай супольнасці. З распаўсюджаннем хрысціянства такая скіраванасць развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі яшчэ больш узмацнілася. У Новым Запавеце абшчыннасць з'яўляецца праяўленнем адзінства ў Хрысце («так будзе ўсё адзіна») [5, с. 176]. Тым не менш хрысціянская ідэалогія з яе «свабодай волі», нягледзячы на ўсёпаглынальную скіраванасць да агульнага добра, утрымлівае ў сабе пачаткі для развіцця ідэі індывідуалізму. Як бачна, на беларускіх землях гістарычна існавалі пэўныя сацыяльна-эканамічныя і ідэалагічныя перадумовы асобнага развіцця, па гэтай жа этыка-педагагічнай думцы фарміруюцца адпаведныя асновы для істотных змен у мэце маральнага выхавання. Адна з характэрнейшых асаблівасцей хрысціянскай веры — арыентацыя на канкрэтныя добрыя справы — таксама знайшла адбітак ў змястоўным напаўненні маральнага ідэалу.

Такім чынам, згодна з вызначанай перыядызацыяй на першым этапе, што характарызуецца цэласнасцю светаўспрымання і хрысціянска-арыентаваным бачаннем сэнсу быцця, распрацоўваюцца мэтаўтваральныя асновы маральнага выхавання, якія вызначалі адносіны індывіда да Бога і грамадства. У адрозненне ад язычніцкага ігнаравання асабістага «Я», але арганічна дапасавана да абшчынна-калектывісцкіх падыходаў язычніцтва, хрысціянскі маральны ідэал сярэднявечна-хрысціянскага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі сцвярджаў самакаштоўнасць кожнага чалавека і прадстаўляў яго як вянец Боскага тварэння, які ўвабраў у сябе празмерна магчымыя якасці, арыентаваў на належную арганізацыю жыцця ў зямны прамежак часу дзеля ўваходжання ў «Царства Нябеснае».

У этыка-педагагічнай думцы Беларусі XIV — першай паловы XVII стагоддзя дакладна фармулююцца вывады аб залежнасці сацыяльна-культурнага развіцця грамадства ад правільнага вызначэння мэт маральнага выхавання. Найбольш трапна выразіў гэтыя погляды М. Гусоўскі. На яго думку, нават сам Ісус Хрыстос, якога Бог паслаў на Зямлю з місіяй уратавання людзей, «усё ж не здолеў навесці на праведны шлях угаворамі» [6, с. 173]. Прычынай гэтага Гусоўскі лічыў адсутнасць бачнай, канкрэтнай мэты: «Верылі людзі, але чакалі, ці

з'явіцца мэта, ці можна будзе прычыны ўбачыць» [6, с. 173].

Асветнік усведамляў, што імператыўна-павучальныя прадпісанні, якія былі характэрнымі для маральна-выхаваўчых падыходаў Сярэднявечча, паступова трацілі сваю эфектыўнасць у новых умовах. Людзі ўсё больш задумваліся над прычынамі, пабуджальнымі матывамі і мэтамі тых ці іншых учынкаў і паводзін.

Асэнсаванне ролі маральнага выхавання ў грамадскім уладкаванні і фарміраванні кожнай асобы з улікам рэальі часу дазволіла Ф. Скарыне і яго паслядоўнікам адраджыць і дапоўніць новым сэнсам галоўную выхаваўчую мэту, якая ў свой час была абгрунтавана мысліцелямі Антычнасці. Яе сутнасць зводзілася да шырокавядомай тады формулы «калакагатхія», альбо «калакагатыі», што азначае прыгожы ў духоўных і фізічных адносінах. Прычым гэтае паняцце змястоўна было яўна сацыяльна-этычным і ўскосна эстэтычным. Такая мэта доўгі час вызначала выхаваўчыя дактрыны старажытнасці, а потым была адвергнута аскетызмам Сярэднявечча і цэлыя стагоддзі знаходзілася ў забыцці. Айчынным гуманістам XVI стагоддзя былі ў ліку тых рэнесансных дзеячаў, якія разгледзелі ў гэтай ідэі магчымасць гарманічнага развіцця чалавека ўзгоднена з асноўнымі пастулатамі хрысціянскай веры. Ф. Скарына сфармуляваў яе наступным чынам: «Да совершен будет человек божий и на всяко дело добро уготован, — яко святыи апостол Павел пишетъ» [7, с. 17]. Прычым дасканаласць разумелася мысліцелем, у першую чаргу, як маральна-духоўная дасканаласць: «Бога бойся и заповеди его соблюди, той ест воистинну совершенный человек» [7, с. 26]. Асветнікі Беларусі эпохі Адраджэння, разважаючы аб сутнасці і прызначэнні чалавека, прыходзяць да высновы, што не існуе межаў для маральнага ўзвышэння асобы, бо «совершенен Бог и совершенен человек» [7, с. 81].

Такім чынам, на дадзеным этапе развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі паступова галоўнай мэтай маральнага выхавання становіцца чалавек, што ўвогуле сугучна антрапацэнтрычнай тэлеалогіі, якая зыходзіць з таго, што ўсё існуе дзеля чалавека. Кожны асобны індывід набывае каштоўнасць значнасць. Асноўнае патрабаванне да такой мэты — яе арыентаванасць на стварэнне ўмоў для самаразвіцця, маральнага самаўдасканалення чалавека. Педагагічная значнасць такіх умоў заключалася ў дапамозе выхаванцу вызначыць жаданыя змены ва ўласным удасканаленні на аснове зробленага ім сацыяльнага і экзістэнцыяльнага выбару. Экзістэнцыяльныя падыходы робяць акцэнт на разуменні чалавекам самога сябе і мэты маральнага выхавання.

Акрамя фарміравання адпаведных асобных маральных якасцей, ставілася задача развіцця яго індывідуальнасці. Гуманістычныя каштоўнасці эпохі шмат у чым абумовілі вызначэнне маральнага ідэалу, які ў Беларусі не пазбаўляўся хрысціянскага напавування (хрысціянскі гуманізм).

Перадасветніцкі этап развіцця этыка-педагагічнай думкі (сярэдзіна XVII — XVIII ст.) замацоўвае падыходы аб асноватворнай ролі мэтавызначэння ў маральна-выхаваўчым працэсе. Так, С. Полацкі папярэджваў, што любую справу трэба пачынаць з выразнага ўсведамлення яе канчатковай мэты: «Егда хочеши дело начинати, конец первее тебе разсуждати» [8, с. 260]. Такім чынам, усё большую значнасць набываюць ідэі, згодна якіх мэта валодае анталогічным статусам і як абумоўлівае мэтанакіраваную дзейнасць распрацоўшчыкаў этыка-педагагічнай думкі, так і дэтэрмінуе актыўнасць і характар непасрэдна ўдзельнікаў маральных зносінаў, што дазваляе гаварыць аб мэтах як архетыпічных паняццях. На ўзроўні філасофскага абагульнення Г. Каніскі заключаў, што ў свеце першапачаткова ўсё ўладкавана мэтазгодна: «Што б ні рабіла прырода, яна робіць з мэтай» [8, с. 349]. Тэлеалогічны характар пабудовы ўвогуле свету ў яго прыпадносціца ў яскрава выражаным класічным варыянце.

З развіццём на беларускіх землях у XVIII стагоддзі асветніцкага гуманізму адбываецца далейшая «карэкціроўка» мэт маральнага выхавання. Паступовы адыход ад схаластыкі і афіцыйнай тэалогіі, рацыяналістычнае асэнсаванне сутнасці чалавека і асноў грамадскага ўладкавання ўводзілі ў маральна-выхаваўчыя мэты досыць выразныя секулярызацыйныя і гуманістычныя напрамкі. Абапіраючыся на жыццесцвярдзальныя этычныя ідэі перыяду Старажытнай Русі, развіваючы рэнесансавыя вучэнні мысліцеляў XIV — першай паловы XVII стагоддзя, прадстаўнікі перадасветніцкага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі дапаўняюць маральны ідэал шэрагам новых якасцей, некаторым з існаваўшых на другарадных пазіцыях надаюць прыярытэтную ўвагу. Паводле пераканання М. Пачобута, годнасць чалавека павінна вызначацца ведамі, рэальнымі справамі, а не яго паходжаннем [9, с. 204].

На перадасветніцкім этапе назіраецца спроба ўзняць маральны ідэал над рэлігійнай і саслоўна-класавай ідэалогіяй. Месца чалавека ў грамадстве вызначае не яго саслоўна-карпаратыўны статус, а сукупнасць асабістых рыс, якасцей і заслуг перад людскай супольнасцю. Маральны ідэал уяўляўся сканцэнтраваннем агульначалавечых фундаментальных каштоўнасцей, дабрачыннасцей. Так, грамадскі, палітычны і дзяржаўны дзеяч Вялікага Княства Літоўскага І. Храптовіч перасцерагае,

што грамадства ў пытаннях выхавання не павінна зыходзіць з часовых патрэб. Неабходна весці моладзь да мэт вечных, прывіваць агульначалавечыя каштоўнасці, а таксама кіравацца прыроджанымі пачуццямі і імкненнямі [10, с. 82].

На дадзеным этапе яшчэ больш паглыбляецца індывідуалістычная арыентацыя маральнага ідэалу з паступовай скіраванасцю да свабоды, якая ў шырокім сэнсе істотна напаўняе мэты маральнага выхавання. Лічылася, што сама прырода чалавека надзяліла яго «натуральным правам» на свабоду, роўнасць і справядлівасць. Рэктар Віленскай акадэміі І. Страйноўскі пісаў: «Кожны чалавек ад прыроды з'яўляецца гаспадаром асобы сваёй, таму ў адносінах да сваёй асобы ён з'яўляецца ад прыроды свабодным і іншым людзям не падпарадкаваным» [11, с. 118].

Такім чынам, абшчынна-калектывісцкая скіраванасць мэтавых асноў этыка-педагагічнай думкі Беларусі, што гістарычна складалася на беларускіх землях, не была разбурана ні адраджэнскімі, ні асветніцкімі ідэямі індывідуалізму, але яна дапускала самавыражэнне індывідуальнасці, дасягненне асабістага шчасця, прычым абавязкова ў рэчышчы дасягнення агульнага дабра. Хрысціянская саборнасць, дзе індывідуальнасць і абшчыннасць як тэзіс і антытэзіс, па сутнасці, аб'ядноўваюцца, замацоўвала такія ідэі. Гарманізацыя індывідуалізму і калектывізму пры прыярытэтнасці апошняга вылілася ў найважнейшую тэндэнцыю развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі. Адною з яе асаблівасцей было імкненне да найбольш поўнага захавання грамадска-маральных традыцый і шматлікіх табу. Па такім шляху ішло вырашэнне праблемы дыхатоміі «індывідуалізм — калектывізм». Усё гэта садзейнічала дуалізацыі маральнага ідэалу, якая выражалася ў сінтэзе антрапацэнтрычнай і сацыяцэнтрычнай арыентацый.

На ўсіх этапах развіцця мэтавызначальных ідэй маральнага выхавання выразна праяўляецца пераемнасць характар фарміравання этыка-педагагічнай думкі Беларусі X—XVIII стагоддзяў. Прычым бесперапыннасць, паступовасць яе эвалюцыянавання дазваляе сцвярджаць кумулятывісцкі характар усяго працэсу, які лягчэй паддаецца лагічнаму асэнсаванню і прагнастычнаму мадэляванню. Прычым пераемнасць існуе як паміж ідэямі вызначаных этапаў, так і паміж асобнымі элементамі распрацоўваемых маральна-выхаваўчых мэт. Адсюль можна зрабіць выснову аб існаванні мэтавай пераемнасці. Тэлеалагізацыя у сэнсе мэтавызначальнасць, мэтападпарадкаванасць этыка-педагагічных ідэй станавілася трывалым падмуркам іх канцэптуалізацыі са фарміраванымі ўстойлівымі тэндэнцыямі развіцця.

Маральна-выхаваўчыя арыентацыі, што грунтаваліся на духоўных каштоўнасцях грамадства, пры іх эвалюцыянаванні на працягу разглядаемага перыяду інтэгрваліся ў перспектыву мэту маральнага выхавання, увасобленую ў маральна-выхаваўчым ідэале. У сілу спецыфікі этыка-педагагічнай думкі, якая спалучае ўласцівае адкрытай і закрытай сістэме з наяўнасцю этапаму самаарганізацыі і пастаяннай прысутнасцю полідэтэрмінацыі, маральны ідэал выступае ў ролі атрактара. З пункту гледжання аксіялогіі і сінергетыкі ідэал-атрактар як пункт прыцягнення надае дынаміку развіцця з пазіцыі будучыні. Дыскурсіўная шматлікасць тэалагічных сентэнцый, што мела месца ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі, абумовіла фарміраванне агульначалавечага і адметна нацыянальнага ў генералізуючых пачатках маральнага ідэалу.

Праведзенае даследаванне разглядаемага пытання паказвае, што фарміраванне мэтавызначальных асноў этыка-педагагічнай думкі Беларусі X—XVIII стагоддзяў грунтавалася на разуменні цэласнасці чалавечай прыроды і імкненні да забеспячэння такой жа цэласнасці быцця чалавека праз асэнсаванне яго адносін са светам і да самога сябе. Тэлеалагічныя распрацоўкі ў значнай ступені актывізавалі канцэптуалізацыю этыка-педагагічных ідэй. Апора на аксіялагічныя арыентацыі свайго часу абумовіла істотныя змены ў мэта-зместавым аспекце этыка-педагагічнай думкі Беларусі X—XVIII стагоддзяў пры захаванні пераемнасці ў яго развіцці.

На першым этапе генэзісу этыка-педагагічнай думкі Беларусі разглядаемага перыяду галоўнай мэтай маральнага выхавання асобы было духоўна-маральнае напаўненне яе быцця як падрыхтоўкі да замагільнага жыцця. Гэтасветнае існаванне, а разам з ім этыка-педагагічныя мэтавызначальныя ідэі ў значнай ступені абапіраліся на рэгулятыўную функцыю маралі. Маральны ідэал у вобразе Ісуса Хрыста ўвабраў у сябе абсалютную ісціну, дабро і прыгажосць і ўяўляў сабой вяршыню духоўна-маральнай дасканаласці. Змест маральнага выхавання адлюстроўваў скіраванасць народна-педагагічных ідэй да супольнасці і ідэй праваслаўя да саборнасці, меў ярка выражаны абшчынна-калектывісцкі ўхіл. Вызначальныя рысы маральна-дасканалы асобы фарміраваліся на падмурку любові, пакорлівасці і цяроўнасці і лакальных формах патрыятызму.

На другім этапе — змястоўнае напаўненне мэт маральнага выхавання набывала секулярызацыйны адценні з зацвярджаннем самакаштоўнасці кожнай асобы. Сінтэз антычных, хрысціянскіх і народных уяўленняў аб маральным ідэале садзейнічаў трансфармацыі праблемы пасмяротнага лёсу ў грамадскаскіраванае са-

масцвярджэнне асобы з адраджэннем галоўнай выхаваўчай мэты антычнасці — усебакова і гарманічна развітой асобы, дапоўненай арыентацыяй на высокую духоўнасць. Распрацоўка такой мэты заканамерна адбывалася з апорай на чалавекастваральную функцыю маралі. Рэнесансныя інтэнцыі эпохі ўзбагачаюць маральны ідэал гуманістычна-арыентаваным зместам з выразным праяўленнем чалавекалюбства, справядлівасці, талерантнасці, індывідуалізму і грамадска-этнічнага патрыятызму.

На трэцім этапе закладваюцца асновы размежавання свецкай і рэлігійнай духоўнасці, але ў абодвух выпадках змястоўнае напаяўненне маральнага ідэалу грунтуецца на новазапаветных каштоўнасцях і ключавых пастулатах хрысціянскай этыкі, але з рацыяналістычна-гуманістычным і натуралістычным асэнсаваннем сутнасці чалавека. Акцэнтаванне ўвагі на сацыяльна-маральнай актыўнасці асобы з дамінаваннем грамадзянскага аспекту аддавала перавагу культуратворнай

функцыі маралі. Арыентаванасць зместу маральнага выхавання на знешнюю і ўнутрыасабовую актыўнасць развіваецца да праяў сацыяльна-рэвалюцыйнага ўзроўню з акцэнтаваннем увагі на маральныя рысы і якасці, у аснове якіх — сацыяльная справядлівасць, маральная свабода, грамадская актыўнасць і грамадска-патрыятычны ўхіл. Гарманізацыя калектывісцкіх і індывідуалістычных асноў мэтавызначэння становіцца найважнейшай асаблівасцю развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі на перадасветніцкім этапе.

Увогуле мэта маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі X—XVIII стагоддзяў канцэптуальна трансфарміравалася ва ўяўны ідэал, змястоўна-сутнаснае напаяўненне якога мянялася на працягу гісторыі развіцця грамадства, але абагульнена ён уяўляў сабой цэласную, цнатлівую, дабрачынную, актыўную асобу з высокім узроўнем маральнай свядомасці і волі, устойлівымі станючымі адносінамі да маральных каштоўнасцей і адпаведнымі паводзінамі.

Спіс цытаваных крыніц

1. Болбас, В. С. Этыко-педагогическая мысль как научный феномен / В. С. Болбас // Педагогика. — 2018. — № 3. — С. 14—23.
2. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 592 с.
3. Андриянова-Перетц, В. П. Человек в учительской литературе Древней Руси / В. П. Андриянова-Перетц // Труды отдела древнерусской литературы института русской литературы Академии наук СССР. — Л. : Изд-во АН СССР, 1972. — Т. 27. — С. 3—68.
4. Болбас, В. С. Этыка-педагогічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVIII ст.) / В. С. Болбас. — Мінск : Беларус. навука, 2004. — 260 с.
5. Филист, Г. М. Введение христианства на Руси : предпосылки, обстоятельства, последствия / Г. М. Филист. — Минск : Беларусь, 1988. — 254 с.
6. Парэцкі, Я. І. Паэма Міколы Гусоўскага «Жыццё Іякінфа» / Я. І. Парэцкі // Беларуская літаратура і літаратуразнаўства : міжвуз. зб. — Мінск : Выд-ва БДУ, 1974. — Вып. 2. — С. 156—183.
7. Скарына, Ф. Творы : прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўн. А. Ф. Коршунава ; паказ. А. Ф. Коршунава, В. А. Чамярыцкага. — Мінск : Навука і тэхніка, 1990. — 207 с.
8. Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI — нач. XIX вв. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. — Минск : Изд-во АН БССР, 1962. — 524 с.
9. Zawisza, K. Pamiętniki... wojewody mińskiego (1666—1721) / K. Zawisza. — Warszawa : Wyd. Julian Bartoszewicz, 1862. — 220 s.
10. Chreptowich, J. O prawie natury / J. Chreptowich. — Warszawa : Wyd. S. K. (Kłokocki), 1814. — 224 s.
11. Strojnowski, H. Nauka prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki politycznej i prawa narodyw / H. Strojnowski. — Wilno : Druk. krylewska, 1785. — 375 s.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 24.01.2019.

Основные подходы к разработке стратегии формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей

А. А. Глинский,
заведующий лабораторией проблем
воспитания личности
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

А. Ф. Журба,
ведущий научный сотрудник лаборатории
проблем воспитания личности
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматривается стратегия формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей в условиях взаимодействия учреждения общего среднего образования и семьи. Определены основные требования, предъявляемые современным менеджментом к стратегии, выделены её особенности. Предложены педагогические подходы к стратегии процесса воспитания, направленного на формирование у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей.

Ключевые слова: личность учащегося, воспитательный процесс, гражданско-патриотические ценности, гуманистические ценности, стратегия, подходы, принципы, средства, условия, взаимодействие.

The article deals with the formation strategy of civil, patriotic and humanistic values of students in the conditions of interaction of general secondary education institutions and the family. Basic requirements of modern management regarding the strategy are defined, its features are highlighted. Modern pedagogical approaches to the strategy of the educational process aimed at the formation of civil, patriotic and humanistic values of students are suggested.

Keywords: student's personality, educational process, civil and patriotic values, humanistic values, strategy, approaches, principles, means, conditions, interaction.

В настоящее время молодое поколение учится жить в таких условиях, которые характеризуются, с одной стороны, разнообразием культурных, национальных, религиозных, научных и иных взглядов и представлений; с другой стороны, отсутствием единой и единственно верной системы мышления и поведения, наличием многочисленных, не всегда социально одобряемых возможностей для проявления и реализации себя, ужесточением конкуренции в профессиональных сообществах, распространением разного рода политических (в том числе экстремистских) и религиозных (иногда антирелигиозных) организаций и течений, различием условий жизни людей, развитием субкультур и увеличением количества социальных субкультур, глобальными социальными и экономическими экспериментами и др.

Следовательно, современный молодой человек оказывается вовлечённым в различные социальные отношения, социальные группы. Круг его взаимодействия в большинстве случаев не замыкается только на своей семье и близком окружении. Более того, даже на уровне микросоциума, к которому принято относить семью, родственников, друзей, близких, просматривается многообразие отличающихся друг от друга жизненных тактик, опыта, культур и мировоззрений.

Сегодня в молодёжной среде наблюдается процесс расслоения, поляризации взглядов, изменения социальных установок, создаются «благоприятные условия» для нравственно-го раздвоения личности. Дети и подростки стремятся уйти от действительности в свои внутренние проблемы, интересы, индивидуально-физиологические потребности, в мир современной технократической цивилизации. Среди

проблем, затрагивающих сущностные стороны жизни растущего человека, огромное место занимает именно способ его взаимодействия с окружающим миром и с самим собой, а также характер тех социальных ролей, которые формирующаяся личность творчески преломляет в процессе реализации своих жизненных планов.

Сложившаяся экономическая, политическая и социально-психологическая обстановка требует пересмотра позиции учреждений общего среднего образования. В первую очередь это касается воспитательной работы. Особую актуальность в связи с этим приобретает формирование у учащихся на уровне учреждений образования и семьи гражданско-патриотических и гуманистических ценностей. Исходя из этого важнейшей проблемой на современном этапе развития системы образования является создание условий для качественного воспитания, под которым понимается не прямая передача молодому поколению общечеловеческих законов и норм, накопленного продуктивного опыта жизнедеятельности, а формирование у него способности к самостоятельному выбору нравственных ценностей, создание нравственных критериев, базирующихся на гуманистических идеалах.

Таким образом, «основной задачей совершенствования системы формирования духовно-нравственного уровня населения и воспитания на этой основе патриотизма общества является создание условий для достижения его такого состояния, которое характеризуется способностью подавляющей части граждан к духовному прогрессу, восприятию лучших достижений мировой культуры на основе национальной самобытности и сохранения, упрочения духовной общности народа» [1, с. 354].

Для того чтобы выстроить эффективную систему работы учреждения общего среднего образования по формированию у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей, необходимо определить стратегию данного направления деятельности.

Стратегия — это конкретный долгосрочный план достижения некоторой цели. Обычно формулируется в достаточно общих выражениях. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели.

«Обобщённый замысел перехода из настоящего в будущее, определяющий его этапы, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними, называют стратегией программы» [2, с. 141]. Как и концепция, стратегия — это общая идея, но если концепция представляет собой замысел

желаемого будущего учреждения общего среднего образования, то стратегия — замысел перехода к нему. Данный замысел приобретает форму само-го общего плана, определяющего, какие задачи изменений и в какой последовательности будут решаться, исходя из возможностей учреждения образования.

Зачем это необходимо учреждению образования?! На этот вопрос ответим словами учёных-управленцев, которые отмечают: современный темп изменения и увеличения знаний настолько большой, что стратегическое планирование представляется единственным способом формального прогнозирования будущих проблем и возможностей. Оно обеспечивает руководству средство создания плана на длительный срок, является основой для принятия решения. Знание того, чего организация хочет достичь, помогает уточнить наиболее подходящие пути действий [3].

В теории менеджмента рекомендуется, чтобы стратегия отвечала следующим требованиям:

- была внутренне совместимой с возможностями организации, учреждения общего среднего образования;
- предполагала допустимую степень риска;
- была обеспечена необходимыми для реализации ресурсами;
- учитывала внешние опасности и возможности;
- являлась лучшим способом применения ресурсов учреждения образования.

Основные отличительные особенности стратегии выделил И. Ансофф, специалист в области стратегического менеджмента. По его мнению, процесс выработки стратегии не завершается каким-либо немедленным действием, обычно он заканчивается установлением общих направлений; роль стратегии в поиске состоит в том, чтобы сосредоточить внимание на определённых направлениях и возможностях; в ходе формулирования стратегии нельзя предвидеть все возможности, которые откроются при разработке проекта конкретных мероприятий; успешное использование стратегии невозможно без обратной связи; ориентир представляет собой цель, а стратегия — средство для достижения цели [3].

Стратегия формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей строится на определённых подходах в области воспитания личности.

Подход является комплексным педагогическим средством, состоящим из трёх основных компонентов:

1) взаимосвязанной совокупности основных понятий, используемых в процессе его применения;

2) совокупности принципов, конкретизирующих данный подход (принципы как главные направления деятельности содержат в себе исходные положения, или основные правила, которых следует придерживаться при достижении целей в рамках того или иного подхода);

3) описания приёмов и методов, применение которых обеспечивает достижение заданных целей [4].

Подход в воспитании представляет собой определённую точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать и с помощью которого надо воспитывать, и выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний. Это базисная категория методики, определяющая стратегию воспитания и выбор методов, реализующих данную стратегию. Методы воспитания, способствующие внедрению того или иного подхода, являются тактической моделью этого процесса.

В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь [5] при организации воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования следует опираться на идеи гуманистического, аксиологического, компетентностного, системно-деятельностного, культурологического, личностно ориентированного подходов, а также руководствоваться принципами системности, непрерывности и преемственности образовательной деятельности.

Каждый подход имеет свои ценностные ориентации, особенности и предполагает знание педагогическими работниками методики их реализации. У каждого подхода свои категориальные координаты, но всех их объединяет гуманистический взгляд на человека и признание значения его совершенствования. В настоящее время в теории воспитания достаточно определён оформились отдельные подходы, системная реализация которых на практике обеспечит совершенствование процесса становления и развития личности учащегося, в частности, формирование у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей в контексте идеологии белорусского государства.

Современное воспитание, как и образование, невозможно представить без *гуманистического подхода*, ориентации на самого человека, на уважение его человеческого достоинства, без создания всех необходимых условий для его воспитания и свободного развития личности.

Гуманистический подход в воспитании отражает систему взглядов, согласно которым человек, воспитуемая личность, есть высшая ценность, имеющая право на существование,

счастье, достойную жизнь. Поэтому для гуманной педагогики права и свободы ребёнка, его свободное и творческое развитие и саморазвитие являются приоритетом.

Гуманистический подход в воспитании ориентирован на тесное взаимодействие «воспитатель — воспитанник» и базируется на взаимном уважении, справедливости и любви. В нём гуманизм рассматривается как универсальная человеческая ценность, без опоры на которую трудно себе представить, как можно воспитать человека справедливого, свободного, трудолюбивого, открытого внешнему миру.

Гуманистический подход в воспитании, с одной стороны, опирается на гуманистическое мировоззрение, с другой — ориентирован на то, чтобы целенаправленно формировать у учащихся подросткового возраста таковое. Он нацеливает педагога-воспитателя на формирование гуманных взаимоотношений между детьми, их уважительное, справедливое и честное отношение друг к другу.

Гуманистическая парадигма ценностных ориентаций требует анализа и глубокого осмысления таких диаметрально противопоставленных явлений, понятий, личностных качеств, как жизнь и смерть, честность и лживость, доброжелательность и агрессивность, любовь и ненависть. В свете данной парадигмы важно создать такие педагогические условия образования и воспитания, чтобы маятник ценностей и ценностных ориентаций и педагогов, и учащихся всё более смещался в сторону истинно человеческих качеств, чтобы реальная образовательная практика создавала возможности для их роста и саморазвития. А это в свою очередь требует, чтобы педагогические ценности смещались в сторону высокой культуры педагогического общения, диалога, творческого самовыражения субъектов образовательных отношений. При этом речь идёт не об отказе от традиционных форм и методов воспитательной деятельности педагога, а о смещении приоритетов, о качестве функционирования и саморазвития педагогической системы.

В своей книге «Размышления о гуманной педагогике» Ш. А. Амонашвили сделал следующий вывод: принципы гуманного педагогического процесса требуют от педагогических работников, родителей устроить окружающий мир и педагогический процесс так, чтобы в них:

1) ребёнок познавал и усваивал истинно человеческое. «Истинно человеческое» — это правдивое, справедливое, научное, нравственное, доброе, полезное;

2) познал себя как человека. «Как человека», то есть как созданного для людей (прошлых, на-

стоящих, будущих), для себя, для Природы, для добрых человеческих дел, для заботы, для созидания, для творчества и труда, для обогащения, украшения, очеловечивания жизни;

3) проявлял свою истинную индивидуальность;

4) находил общественный простор для развития своей истинной Природы. «Истинная Природа» — безграничность возможностей, задатков, способностей, талантов, в общем, всего дара от Природы;

5) его интересы совпадали с общечеловеческими интересами.

Интересы ребёнка — его потребности, тенденции, хотения, увлечения, желания, опыт, знания; «общечеловеческие интересы» — общечеловеческие ценности, культура, знания, опыт, науки, нравственность, эстетика, религия, мировоззрение, труд, здоровье [6].

Как видно, сформулированные Ш. А. Амонашвили закономерности и принципы в своей основе отражают и интегрируют наиболее значимые стратегии современного гуманного подхода в воспитании.

Культурологический подход в воспитании — культурно-историческая парадигма, суть которой заключается в признании приоритета культуры в образовании, воспитании и общественном развитии. Это значит, что в процессе воспитания личность не просто изучает культуру, а проживает и переживает её как свой образ жизни и деятельности, как определённую культурную среду, продолжая её развивать. Данный подход способствует учёту исторических, национальных, религиозных особенностей регионов и личности, сближению воспитания с реальной практикой. Поскольку каждая конкретная культура имеет свой путь развития и свой уровень, то именно в диалоге культур следует развивать личность учащегося, учитывая её возрастные особенности и возможности.

Культурологический подход в области воспитания — это единство уклада жизни учреждения общего среднего образования и семьи, гармонизация интересов общества, школы (гимназии, лицей) и личности учащегося. Он основан на использовании в процессе обучения и воспитания опыта учащегося и его семьи, на обеспечении ведущей роли социокультурного контекста развития, активизации деятельности, освоении знаково-символической структуры деятельности народа своей страны, на творческом характере самого процесса развития. Педагогические факты и явления рассматриваются и анализируются с учётом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. И это неувиди-

тельно, ведь в культуре сосредоточиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные. Она существует как межвременное общение, как диалог различных культур, как форма выбора личностью смысла жизни, своей судьбы.

Исходя из базовых концепций диалога культур определяются следующие ценности культурологического личностно ориентированного воспитания: 1) человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; 2) образование как культурная развивающая среда, возвращающая и питающая личность; 3) творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве.

Сторонники культурологического подхода считают центральной фигурой образования, его главным действующим субъектом самого ребёнка. За ним утверждается право самому определять не только «кем быть», «каким быть», но и «как жить», то есть право самостоятельно строить свой образ жизни, выбирать область интеллектуальных, физических, художественных интересов, самостоятельно решать свои проблемы. Педагог (воспитатель, классный руководитель) в такой системе взаимоотношений признаётся как равноправный партнёр по совместным занятиям, как фасилитатор учащегося в рамках его проблем. Педагог-фасилитатор не позволяет себе непосредственно организовывать деятельность и общение учащихся, контролировать и оценивать их поступки, управлять их поведением. Он реализует процесс понимания ребёнка, принятия его, одобрения, доверия, демонстрирует свой открытый личностный интерес к нему. Фасилитатор создаёт психологический климат, в котором учащийся может принять на себя ответственность и контроль, что приобретает особую актуальность в современных условиях.

В основе *аксиологического подхода* лежит философская теория ценностей, которая стала предметом научного осмысления в советской отечественной науке, начиная с 60-х годов XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма.

Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет какую-то роль. Однако к разряду ценностей принадлежат не все они, а только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. Ценностные характеристики относятся

как к отдельным событиям, явлениям жизни, культуре и обществу в целом, так и к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности. В процессе творчества создаются новые ценности, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности. Следовательно, именно творчество создаёт культуру и гуманизирует мир.

Ценности — не только предметы, явления и их свойства, которые нужны обществу и отдельному человеку как средства удовлетворения своих потребностей, но также идеи и побуждения, выступающие в качестве нормы и идеала. Сами по себе они остаются постоянными на разных этапах развития общества. Жизнь, мир, здоровье, труд, счастье, любовь, образование, семья, красота — эти ценности являются значимыми для личности во все времена.

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения её потребностей.

Сущность аксиологического подхода в образовании состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий её эффективности. Данный подход рассматривается в качестве одного из ведущих в контексте гуманистической педагогики, поскольку признаёт каждого участника воспитательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения.

Идейными основами аксиологического подхода являются следующие принципы:

- культуросообразности. Образование строится на общечеловеческих ценностях с учётом ценностей и норм национальной культуры, региональных обычаев и традиций;
- природосообразности. Образование основывается на научном понимании природных и социальных процессов;
- антропоцентризма. Признание человека высшей ценностью предполагает отношение к развивающейся личности как ответственному субъекту собственного развития.

Одна из главных задач аксиологии состоит в выявлении гуманистической сущности педагогики, её отношения к человеку как к субъекту познания, творчества и общения. Образование как компонент культуры в связи с этим приобретает особую значимость, поскольку является основным средством развития гуманистической сущности личности. И тогда речь идёт о педа-

гогической аксиологии. В её основе лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Значимую ценность представляет собой и идея гармонично развитой личности, связанная с мыслью о позитивном обществе, способном реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации своих возможностей. Эта идея определяет ценностные ориентации культуры и направляет личность в истории, обществе, деятельности.

Для воспитания в рамках аксиологического подхода важным является понимание того, что мир ценностей представляет собой социокультурную реальность. Жизненные ценности становятся содержанием воспитания; иными словами — воспитание учит подрастающее поколение решать проблему «как жить». Однако ценности имеют и личностные проявления — ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно они детерминируют отношение личности к окружающему миру и самой себе. Воспитание в системе педагогической аксиологии строится как процесс освоения ценностей, их интериоризации. Он включает несколько этапов:

- предъявление ценности в реальных условиях воспитания;
- первичное оценивание данной ценности, обеспечение эмоционально положительного отношения к ней;
- выявление смысла ценности и её значения;
- принятие осознанной ценности;
- включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения обучающихся;
- закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении учащихся.

Одним из главных призваний современного развития отечественного образования является создание у подрастающего поколения фундаментальных начал не только тех духовных ценностей, которые традиционно выступали в роли непреходящего значения стимулов человеческой жизни и деятельности, но и новых, актуальных для нынешних условий. Система ценностей не статична, она исторична. В конкретном контексте времени она обуславливается достижениями общества в сфере культуры и отражает в себе область духовной деятельности людей, их нравственного сознания, этических и эстетических приоритетов, духовного богатства личности. Историческая преемственность ценностей, в первую очередь тех, которые имеют важное значение и сохраняют за собой статус общечеловеческих, находится в постоянном развитии. В ту или иную эпоху она

обретает новый смысл, соответствующий менталитету и социальной сущности своего времени.

Реализация аксиологического подхода в воспитательной работе будет, по нашему мнению, неполной, если обойти вниманием потенциал народной педагогики.

Возвращение к коренным истокам, народным традициям, обычаям и их своевременное этнопедагогическое осмысление позволят полнее раскрыть возможности данного подхода. В настоящее время обращение к народной педагогике, к опыту культурного прошлого приобретает особое значение, так как именно она, являясь средоточием духовной жизни народа, сохранила, исторически выверив, традиционные средства воспитания, которые не потеряли своей значимости в наши дни.

Воспитание личности ребёнка через фольклор, традиции и обычаи народа ведёт к тому, что у учащихся развиваются такие качества, как уважение к взрослым, честность, бережное отношение к природе, милосердие, взаимопомощь, уважение к личности.

Традиционное мировоззрение белорусского народа ориентировано на духовное, нравственное и эстетическое воспитание. Природа мифологического познания заключается в поиске, размышлении о духовном мире человека, его практической деятельности, морали, чувствах, воле, нравственности, гуманности. Педагогом современной школы это берётся на вооружение. Возросший интерес к проблемам национальной культуры побуждает педагогических работников обращаться в образовательном процессе к положительным примерам народной культуры, в которых нашли отражение духовный опыт народа и его достижения, общечеловеческие ценности. Всё это выступает мощным средством приобщения учащихся к культуре, развития у них положительных личностных качеств.

Таким образом, аксиологический подход рассматривает личность как высшую ценность общества и самоцель общественного развития. В связи с этим аксиология может быть представлена как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. И она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждую личность в отдельности.

Компетентностный подход в образовании рассматривается как совокупность общих прин-

ципов определения целей и отбора его содержания, организации образовательного процесса, воспитательной работы и оценки результатов деятельности. Эти принципы позволяют констатировать следующее:

- смысл образования заключается в развитии у учащихся способностей самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого непременно является собственный опыт;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации процесса обучения заключается в создании условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, составляющих содержание обучения;
- оценка результатов основывается на анализе уровней образованности и воспитанности, достигнутых учащимися на конкретном этапе обучения.

Ориентация на формирование, а затем и развитие у учащихся определённых компетенций задаёт принципиально иную логику организации образовательного процесса, создания системы воспитательной работы — логику решения задач и проблем, причём не только индивидуального, но и группового, парного, коллективного характера. Соответственно перед педагогом встаёт задача мотивировать учащихся на выполнение того или иного вида деятельности, совершение определённых действий и поступков.

Очевидно, что необходимость формирования и развития у учащегося компетенций должна детерминироваться социальным заказом, зависеть от запросов работодателей, требований, предъявляемых к конкурентоспособности личности на рынке труда, социокультурной ситуации и др.

Исходя из сказанного выше сделаем вывод о том, что объективными причинами, побуждающими педагогов к использованию компетентностного подхода в обучении и воспитании учащихся, являются:

- принципиальные изменения в требованиях, предъявляемых к большинству современных профессий;
- возрастание роли горизонтальной мобильности человека в течение трудовой жизни;

- обострение опасности потери уникальности каждого человека, его способности определить свою судьбу, наличие диалектической связи независимости со свободой и развитием других;
- невозможность в современном информационном обществе усвоить большие потоки информации;
- соперничество в достижении успехов наряду со стремлением к равенству возможностей;
- изменение стилей жизни на всех уровнях;
- усиление фактора динамизма и неопределённости на отдельных этапах профессиональной деятельности;
- рост конкурентоспособности на рынке труда и пр.

«Выращивание» социально и профессионально активной личности требует от педагогов современного учреждения общего среднего образования применения новых подходов, приёмов и форм воспитательной работы, активных и интерактивных методов обучения, технологий, развивающих прежде всего познавательную, коммуникативную и личностную активность учащегося.

Компетентностный подход, являясь одним из актуальнейших для нашей национальной системы образования, призван обеспечивать формирование личностно-социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования, которая будет способствовать эффективному разрешению профессиональных, социальных, личностных проблем в различных, подчас нестабильных условиях и ситуациях. Данная компетентность выражается в ценностных ориентациях, гражданской позиции, постоянном стремлении и готовности к личностному развитию, достижению качественных результатов труда и проявляется в способности не только выполнять типовые задания, но и разрешать проблемы различной степени сложности. Сформированность тех или иных компетенций у учащихся — залог их успешной социализации во взрослой жизни, характеризующейся наличием многочисленных современных «цивилизационных соблазнов».

Личностно ориентированный подход — подход, который позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самореализации и самосовершенствования личности ребёнка, развития его индивидуальности.

По мнению одного из исследователей этого феномена И. С. Якиманской, его суть составля-

ет признание учащегося главной действующей фигурой всего процесса обучения и воспитания, который поэтому должен строиться на основе данного положения. Педагог становится не столько «источником информации» и «контролёром», сколько диагностом и помощником в развитии личности. Формула данного процесса может быть взята у М. Монтессори — «помоги мне сделать это самому».

Российский учёный Е. Н. Степанов считает, что личностно ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере обучающегося, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. В связи с этим при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у обучающегося социально-типичных свойств, а для формирования и развития в нём уникальных личностных качеств, что предполагает перераспределение субъектных полномочий в образовательном процессе, способствующее преобразованию субъект-субъектных отношений между педагогами и обучающимися [7].

Исходя из этого личностно ориентированное образование подразумевает ориентацию на:

- 1) обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учётом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных;
- 2) образовательные потребности, направленные на разный уровень освоения программного материала;
- 3) выделение групп учащихся по знаниям, способностям, профессиональной направленности;
- 4) отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.

Предназначение личностно ориентированного подхода состоит в создании в учреждении образования условий для полноценного развития личности обучающегося:

способностей учащегося к выбору, в том числе в области профессионального самоопределения;

умения рефлексировать, объективно оценивать себя и свои поступки, жизненные ситуации; навыков целенаправленного формирования образа «Я»;

ответственности за себя и близких людей, за значимые общественные события;

способности брать на себя ответственность; автономности личности, поскольку по мере развития она всё больше освобождается от других факторов.

Личностно ориентированный подход нацеливает на формирование ценностного отношения к обучающемуся как к человеку, учитывает, что все внешние педагогические воздействия всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальность человека, его психические и личностные свойства. Это, в свою очередь, требует исследования условий развития индивидуальности, изучения механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, её интеграции в общество с одновременной автономизацией от него.

Таким образом, личностно ориентированный подход направлен на выявление возможностей становления самобытного личностного образа, развития сущностных сил человека, взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Он предусматривает исследование иерархии целей личностного саморазвития, определение содержания образования, на базе которого развиваются личностные качества и основные составляющие индивидуальности будущего специалиста, формируются качества личности, которые помогут человеку стать хозяином своей жизни, занять в ней активную позицию на основе осознанного целенаправленного саморазвития.

Список цитированных источников

1. Мясникович, М. В. Основные направления обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Современное состояние и перспективы : монография / М. В. Мясникович [и др.]. — Минск : Изд-во «Экономика и право», 2003. — 451 с.
2. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
3. Ансофф, И. Стратегическое управление / И. Ансофф. — М. : Экономика, 2010. — 519 с.
4. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М. : ТЦ «Сфера», 2002. — 160 с.
5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: утверждено пост. Мин-ва образования Респ. Беларусь 15 июля 2015 № 82.
6. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
7. Степанов, Е. Н. Личностно ориентированный подход в работе педагога : разработка и использование / Е. Н. Степанов. — М. : ТЦ «Сфера», 2003. — 128 с.
8. Кадралиева, М. А. Формирование жизненных стратегий у учащихся / М. А. Кадралиева // Молодой учёный. — 2015. — № 16. — С. 413—415.

*(Окончание — в следующем номере.)
Материал поступил в редакцию 21.01.2019.*

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Инклюзивный подход в образовании — один из аспектов инклюзии в обществе. Это динамически развивающийся подход, который заключается в позитивном отношении к разнообразию обучающихся и восприятию их индивидуальных особенностей не как проблем, а как возможностей для обогащения процесса познания. Различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать. Работа, проделанная в отношении преодоления трудностей одного ученика, может принести пользу и многим другим детям, особенностям которых изначально не уделялось специального внимания. Именно так различия между учениками (особые интересы, знания, имеющийся опыт, достижения и др.) переходят в ресурсы, поддерживающие эффективный образовательный процесс. Ещё в начале прошлого века известные учёные Л. С. Выготский, В. П. Кащенко и другие остро поднимали вопросы о необходимости сближения общей и специальной педагогики с целью осуществления идеи совместного обучения. В условиях современной школы учителю важно не ориентироваться на среднеуспевающего ученика, а «видеть» всех детей: определять достаточную нагрузку одарённым, доступно объяснять и добиваться усвоения учебного материала менее способными. Инклюзивный подход оспаривает методы обучения, основанные на усреднении. Вместо этого «образование для всех» помещает ученика в центр процесса обучения, основываясь на уважении и ценности его отличий при освоении учебного материала, на чувствах, социальных и познавательных навыках. Это приводит к тому, что у всех учеников появляются дополнительные возможности для мотивации и активного участия.

Хруль О. С. Анализ состояния теории и практики инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития.

Теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации

(Окончание. Начало в № 1 за 2019 год.)

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

В статье определяются теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации. На основе теории языковой личности, концепции «межкультурной личности» автор разрабатывает прикладную модель профессиональной языковой личности лингвиста-преподавателя как совокупность компетенций, носящих комплексный характер и обеспечивающих успешное межкультурное профессиональное общение на иностранном языке.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, уровни языковой личности, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция.

The article defines theoretical foundations of the linguistic and methodological system of developing communicative culture of a linguist-teacher in the aspect of intercultural communication. Based on the theory of linguistic personality, the concept of intercultural personality, the author creates an applied model of a professional linguistic personality of a linguist-teacher as a set of competences that are complex in nature and ensure successful intercultural professional foreign language communication.

Keywords: professional language personality, levels of language personality, intercultural communication, communicative competence.

Новые условия использования иностранных языков как средства межкультурной коммуникации в современном поликультурном и мультилингвальном коммуникативном пространстве с его межэтническими, религиозными, цивилизационными конфликтами детерминируют необходимость обращения наряду с теорией языковой личности к концепции «межкультурной личности», которая разработана в рамках лингвокультурологии и имеет принципиальное значение для нашего исследования. В целях построения лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации важно определить набор характеристик, которые формируют межкультурную личность.

В работах зарубежных исследователей понятие «межкультурная личность» является родовым понятием терминов «международная личность» [8], «мультикультурная личность» [9; 10], «связующее звено», «универсальная личность», «люди-посредники» [11], «транскультурная идентичность», «метаидентичность» [12], «мультикультурная идентичность» [9].

По мнению Дж. Уолша [12], межкультурная личность обладает рядом универсальных характеристик: уважение ко всем культурам, понимание чувств, мыслей, верований представителей других культур. Понимание различий между культурами подразумевает, что такая личность обладает внутренними качествами, которые позволяют не считать приоритетной ни

одну конкретную культуру. П. Адлер отмечает, что у межкультурной личности особое самосознание, способное вести диалог с новыми формациями реальности [9]. Такая личность не оторвана от своей культуры, а находится на границе культур. Исследователи утверждают, что межкультурная личность имеет «новое видение», которое порождает своего рода интегративную и творческую перспективу «третьей культуры» [13; 14]. Это даёт возможность бесконфликтно действовать более чем в одной культуре. Как подчёркивает М. Йошикава [15], межкультурная личность — не сумма двух культурных принадлежностей, а своего рода «синергия», когда, прибавляя один к одному, получаешь три или даже нечто большее. И это «нечто большее» не относится к культурно-специфическим явлениям, а уникально само по себе. Это есть новое свойство нового самосознания, новые смыслы, рождённые осознанием относительной природы ценностей и универсальным характером человеческой природы [15, с. 220]. Иными словами, межкультурно ориентированная личность является своего рода культурным медиатором и способна переключаться с одной культуры на другую, находить возможные пути примирения с непривычными, не вписывающимися в рамки данной культуры элементами, дополнять и обогащать ими уже имеющиеся знания.

Склад ума межкультурной личности менее этноцентричен, менее стереотипичен и более индивидуализирован; она открыта к дальнейшему межкультурному совершенствованию. Смысл такого развития связан с формированием мировидения, которое не будет привязано только к предписывающим нормам поведения в рамках одной культуры, а даст возможность свободного выбора на основе имеющегося интеркультурного опыта [16].

Таким образом, сущностные характеристики межкультурно ориентированной личности свидетельствуют о её диалогической направленности, способности к встрече с другими мировоззренческими позициями, мнениями, подходами.

Следует отметить, что именно антропоцентрическая лингвистика может служить теоретической базой для создания прикладной модели профессиональной языковой личности как совокупности компетенций, в наибольшей степени отвечающих поставленным образовательным целям. Мы исходим из того, что при создании таковой модели необходимо принимать во внимание, с одной стороны, системные требования к уровню подготовки лингвиста-преподавателя, определяемые на основе представлений о профессиональном совершенстве, и с другой — ха-

рактеристики конкретной личности, получающей профессиональное образование. Отправную точку в концептуализации вышеуказанной модели мы усматриваем в синтезе описанных концепций языковой личности, что поможет полнее изложить требования к индивидуальным и личностным качествам специалиста, номенклатуру его знаний, умений, способностей и готовностей.

В качестве стратегической цели вузовской языковой подготовки лингвиста-преподавателя иностранных языков выступает межкультурно ориентированная личность как интегрированная совокупность качеств субъекта, обладающего языковым и культурным информационным запасом и способностью его адекватного применения в процессе позитивного, бесконфликтного общения в поликультурном и мультилингвальном коммуникативном пространстве. Эта цель фиксирует метапредметную направленность результатов обучения, способствуя развитию у студентов целостного представления о мире и профессиональной деятельности, общекультурных и межпредметных знаний, самостоятельности в совокупности с профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями, составляющими профессиональную компетентность лингвиста-преподавателя.

Данная комплексная цель имеет три основных стратегических направления, которые конкретизируются посредством *задач*:

1) по *коммуникативно-когнитивному* направлению: обучение коммуникативно адекватному использованию английского языка в различных видах речевой деятельности в профессиональных ситуациях межкультурного общения на основе усвоения языкового минимума;

2) по *культурно-прагматическому* направлению: овладение стратегиями гибкого варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в ходе межкультурного англоязычного общения на основе усвоения культурно-прагматического минимума о нормах, поведенческих образцах (паттернах), свойственных профессиональной сфере межкультурной коммуникации, о канонах вежливости в межкультурной среде;

3) по *эмоционально-ценностному* направлению: формирование у студентов поликультурного мировоззрения, а именно: способности понимать и принимать различия и общность в разных представлениях о мире, в мироощущениях, специфике поведения (речевого и неречевого) представителей иных культур; уважения к ценностям другой культуры; способностей быть этнокультурно сенситивным, регулировать свои эмоции и создавать бесконфликтный, позитивный фон общения.

Все задачи обучения английскому языку взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Реализовать стратегическую цель — значит не только развивать у студентов умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой»; в данном случае можно говорить о постижении социального опыта, развитии гуманитарного потенциала и способности к межкультурной коммуникации. Недооценка, равно как и гипертрофия, одного из компонентов (коммуникативно-когнитивного, культурно-прагматического, эмоционально-ценностного) неизбежно приведут к отрицательным последствиям, что негативно скажется на качестве овладения студентами английским языком как средством профессиональной межкультурной коммуникации. Такой подход отвечает логике образовательного процесса по иностранным языкам, включающего интегрированное познание, общение и развитие личности обучающегося.

Согласно нашему видению проблемы, языковая личность даже при высокой степени сформированности своей уровневой структуры (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов) может быть названа профессиональной только в случае развитости *профессиональной коммуникативной компетенции*, которую в самом общем смысле можно определить как способность выбирать и реализовывать программу речевого и неречевого поведения на основе профессиональных мотивов, качеств и умений в разнообразных ситуациях в процессе решения профессиональных задач. Именно профессиональная коммуникативная компетенция отличает языковую личность профессионала от обычной «нулевой» языковой личности. Коммуникативная компетенция лежит в основе развития всех других компетенций, формируемых в ходе профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя, а именно — *академической, социально-личностной и профессиональной*, необходимых для осуществления организационно-управленческой, преподавательской, воспитательной, учебно-методической, научно-исследовательской деятельности. Поэтому развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, а как средство успешности овладения любыми предметными, над- и межпредметными знаниями и умениями.

При моделировании профессиональной языковой личности лингвиста-преподавателя мы идём путём описания компонентов коммуникативной компетенции, коррелирующих с уровнями языковой личности — вербально-

семантическим, или собственно языковым, лингвокогнитивным и прагматическим.

В качестве основополагающих компонентов профессиональной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя мы выделяем *языковую, речевую, лингвокультурную, социолингвистическую, дискурсивную, информационно-коммуникационную и профессионально-этическую компетенции*, которые были нами конкретизированы с учётом предметно-функционального анализа профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя.

Языковая компетенция соотносится с вербально-семантическим уровнем языковой личности лингвиста-преподавателя и базируется на системе знаний и умений, относящихся к практическому владению кодом речевой коммуникации. Основу данной компетенции создают прочные знания о системно-структурных чертах языкового строя изучаемого (в нашем случае английского) языка, закономерностях и правилах его функционирования; умения выбирать коммуникативно адекватные языковые единицы с учётом ситуации протекания коммуникации, информационной базы речи, особенностей адресата, а также принимать во внимание, с одной стороны, стабильность языковых норм, а с другой — динамику их речевых проявлений в условиях межкультурного коммуникативного взаимодействия. Преподавателю иностранного языка необходимо владеть произносительными нормами языка, уметь грамматически правильно строить и воспроизводить речь на иностранном языке, иметь определённый лексический запас.

Помимо этого, в профессиональную языковую компетенцию будущего преподавателя иностранного языка мы включаем специальные умения по описанию языковых явлений в учебных целях, формулированию правил употребления языковых и речевых единиц. Важно научить студентов умело использовать язык не только как средство общения, но и как объект лингвистического, коммуникативного и иных видов анализа. Студент должен знать устройство языковой системы и уметь говорить о языке. Важной составляющей, обеспечивающей успешную профессиональную коммуникацию лингвиста-преподавателя, выступает владение терминологическим аппаратом педагогики и методики преподавания иностранных языков. Практика показывает, что дисциплины языкового цикла не обеспечивают в полной мере формирование знаний и умений в этой области, поэтому специальное выделение данного компонента является оправданным с точки зрения

уточнения содержания языковой и речевой подготовки будущего лингвиста-преподавателя.

Речевая компетенция предполагает, с одной стороны, знания о способах интерпретации речевого портрета коммуникантов, о технике осуществления ознакомительного, выборочного, аналитического чтения, построения устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения; с другой стороны, развитие таких умений, как: прогнозировать коммуникативную приемлемость и целесообразность выбора средств оформления речевых произведений, осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения, определять коммуникативное значение фраз, фрагментов дискурса в изучаемых ситуациях, варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях иноязычного общения.

Следует учитывать тот факт, что для будущего преподавателя иностранного языка требуется владение не только правильной, но и коммуникативно-целесообразной, а также коммуникативно-адаптивной иноязычной речью. Соответственно, в понятие коммуникативно-целесообразной речи включаются как минимально достаточные три признака: богатство, точность, выразительность. Показателями богатой речи считаются: большой объём активного словаря, разнообразие используемых в речи морфологических форм и синтаксических конструкций. Точная речь отличается не просто правильным (то есть учитывающим устоявшиеся в языке значения слов и правил лексической сочетаемости), но и оптимальным словоупотреблением. Выразительность речи достигается адекватным отбором языковых средств, в наибольшей степени соответствующих условиям и задачам общения. Она создаётся путём использования языковых и речевых средств, наиболее характерных для того функционального стиля, в котором происходит общение.

Органичной составляющей речевой компетенции будущего лингвиста-преподавателя, на наш взгляд, является лингвометодический — интерактивный компонент, под которым мы подразумеваем способность к организации речевого педагогического общения. Практические курсы изучаемых языков не включают в достаточной мере в своё содержание аутентичные речевые образцы педагогического общения, студенты знакомятся с ними лишь фрагментарно в процессе наблюдения за речевым поведением преподавателей, что вряд ли может обеспечить профессиональную подготовку будущего лингвиста-преподавателя к педагогической деятельности в современных условиях.

Успешность педагогического процесса ни по одному другому предмету не зависит в такой степени от профессионального умения организовать речевое взаимодействие, как на занятиях по иностранному языку. Полагаем, что необходимо целенаправленное формирование у студентов умений речевого взаимодействия, потенциально востребованных в будущей профессионально-педагогической деятельности, в рамках занятий и за их пределами в режиме профессионального общения с коллегами, а также с инофонными профессионалами языкового образования (межкультурное общение осуществляется посредством сети Интернет, на международных конференциях, во время зарубежных стажировок. Целенаправленная подготовка к такому общению пока не нашла отражения в теории и практике обучения иностранным языкам в высшей школе.

Лингвокультурная компетенция понимается как способность на основе знаний системы культурных ценностей, выраженных в языке, регулировать коммуникативное поведение носителей данного языка и ориентироваться в мире лингвокультуры; способность использовать эти знания в формировании лингвокультурной компетенции обучающихся. Данная компетенция носит полилингвальный характер и предполагает равноценное владение социально-релевантными фреймами при общении на родном и изучаемом языках.

Будучи сложным интегративным явлением, лингвокультурная компетенция соотносится с лингвокогнитивным уровнем языковой личности лингвиста-преподавателя и обеспечивает способность к межкультурному иноязычному взаимодействию не на уровне значений, а на уровне смыслов с учётом лингвокультурных особенностей, ценностных ориентаций и ментальных свойств целевой языковой общности. Основу лингвокультурной компетенции составляют фоновые знания, необходимые для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации, такие как: историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; этнокультурный фон, в который входит информация о традициях, быте, обычаях; семиотический фон, содержащий информацию о символических обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

Социолингвистическая компетенция коррелирует с прагматическим уровнем языковой личности лингвиста-преподавателя и включает в себя знания и умения в области социокультур-

ных норм и правил коммуникации, уместность использования тех или иных речеведческих стратегий, детерминированных нормами узуса, приемлемыми в данном лингвокультурном сообществе, а также стратегически-компенсаторные умения, позволяющие варьировать речевое поведение с целью восполнения пробелов в коммуникативной компетенции.

Кроме того, в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя в контексте изучения английского языка как средства глобальной межкультурной коммуникации особое значение приобретает способность понимать специфические особенности межкультурной коммуникации на английском языке, предполагающей соблюдение универсальных для культур мира норм поведения в сочетании со специфическими нормами этикета, свойственными конкретным культурам; умения дифференцировать, классифицировать и систематизировать передаваемую и получаемую информацию на английском языке, осознавать сущность стратегий и тактик, используемых в ходе межкультурного общения на английском языке.

В социолингвистическую компетенцию лингвиста-преподавателя мы включаем поликультурный компонент, под которым понимается осознание вариативности мирового английского языка (World Englishes) с разным культурным основанием и риторическими стратегиями для эффективного взаимодействия в поликультурном коммуникативном пространстве, умения преодолевать межкультурные барьеры, корректируя своё поведение в процессе коммуникации, признавая право на существование различных ценностей и норм поведения, не противоречащих гуманистической природе человека. Для современного лингвиста-преподавателя огромную важность приобретают владение классическим вариантом английского языка и знакомство с особенностями английского языка как *lingua franca* в условиях глобальной межкультурной коммуникации. И поскольку понятие «англоговорящие страны» становится всё шире, студенты должны осознавать, что их будущими собеседниками в ходе реальной межкультурной коммуникации могут быть как представители внутреннего круга пользователей английского языка (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, где английский выступает как первый и основной язык; внешнего круга (*Outer Circle*), охватывающего бывшие колонии стран, входящих во внутренний круг, где английский язык используется как второй наряду с государственным (Сингапур, Индия,

Гонконг, Нигерия, Гана и др.), а также расширяющего круга (*Expanding Circle*): страны, где английский язык используется как иностранный. Поэтому соблюдение грамматических правил, определяемых нормами внутреннего круга, является лишь частью эффективного использования английского языка в ходе межкультурной коммуникации. Знакомство с разными вариантами английского языка позволит подготовить студентов к встрече «инаковости», будет способствовать развитию языковой и культурной толерантности и сократит степень разобщения, которая возможна при использовании разных вариантов одного и того же языка.

Значимость социолингвистической компетенции в такой её трактовке определяется тем, что главная цель и смысл профессиональной подготовки будущего лингвиста-преподавателя состоит не только в том, чтобы научить его иностранному языку, но и в том, чтобы подготовить личность, способную к преодолению сил разъединительного, разобщающего характера, стремящуюся к преобладанию сил интегрирующих, объединяющих.

Успешность профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя во многом связана с овладением **дискурсивной компетенцией**, поскольку она позволяет корректно выстраивать собственное коммуникативное поведение в прагматическом контексте профессиональной ситуации, осознанной и интерпретированной через призму ценностей межкультурного профессионального общения. Именно ценностный аспект, обогащающий дискурсивную компетенцию лингвиста-преподавателя, придаёт ей значимый для профессиональной деятельности личностный смысл, обеспечивает способность ориентироваться в системе ценностей своей и иноязычной культур, выбирать социально приемлемые лингвистические средства и способы коммуникативного взаимодействия. Студенты должны принимать во внимание стратегии создания профессионального дискурса, которые включают: выбор тематической сферы высказывания; активизацию предметной области; формирование структуры высказывания; определение соотношения диалога/монолога; выбор адекватного способа вербализации; выбор функционально-смыслового типа и стиля речи; контроль за восприятием, установление истинности понимания; корректировку изложения на основе контроля за восприятием.

Значимость дискурсивной компетенции для осуществления лингвистом-преподавателем профессиональной деятельности определяется прежде всего тем, что данная компетенция

носит интеграционный характер — проявляется и формируется только при коммуникативном взаимодействии, согласуясь с системой профессионально-педагогических ценностей. Дискурсивная компетенция позволяет индивиду в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур, с одной стороны, адекватно воспринимать передаваемую информацию благодаря комплексной интерпретации ситуации, в которой происходит коммуникативное взаимодействие (понимать смысл, осознавать причины поведения, связанные с культурными или национальными стереотипами, учитывать обстановку, время и т. д.), и, с другой стороны, самому влиять на дискурс, конструировать его и развивать с учётом собственных приоритетов и коммуникативных целей, а также проявлять себя в зависимости от них.

Особую актуальность в русле подготовки современного лингвиста-преподавателя к профессиональной межкультурной коммуникации приобретает **информационно-коммуникационная компетенция**, коррелирующая с прагматическим уровнем профессиональной языковой личности лингвиста-преподавателя и понимаемая как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации, в том числе в сети Интернет, а также умений: ориентации в информационных потоках современного общества; целевого поиска информации в различных источниках; определения степени её достоверности/новизны/важности; архивирования и сохранения полученной информации; критической оценки и отбора информационных ресурсов для решения широкого спектра задач; координирования совместных действий в процессе компьютерной коммуникации; навыков компьютерно-опосредованной коммуникации — знания сетевого этикета (*netiquette*), умений презентации и самопрезентации в глобальной компьютерной сети.

Будущий специалист в области обучения иностранным языкам должен обладать знаниями по применению информационных технологий для создания искусственной языковой среды в условиях учебного заведения. Аутентичные ресурсы Интернета, различные средства информационно-коммуникационных технологий (электронная почта, видеоконференции, телеконференции, чаты и т. д.) предоставляют возможность интенсифицировать образовательный процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, формирующим у обучающихся ценностное отношение к изучению иностранного языка.

Структура профессиональной коммуникативной компетенции современного лингвиста-преподавателя будет неполной без включения в неё **профессионально-этической компетенции**. Собственно академические знания оказываются явно недостаточными для выполнения успешной профессиональной деятельности. Непосредственное общение наряду со знаниями в области структуры и протекания коммуникации, соответствующими умениями напрямую связано с этическими проблемами. Умения ориентироваться в межличностных отношениях, демонстрировать нормы социализации и адекватного поведения, быть толерантным, терпимым к разнообразию систем ценностей, способным находить конструктивные компромиссы являются важными составляющими, обеспечивающими успешную профессиональную деятельность будущего лингвиста-преподавателя.

Говоря об этической детерминанте педагогической коммуникации, которая предполагает, что все коммуникативные поступки преподавателя оцениваются прежде всего с позиции их воздействия на обучающегося, того влияния, которое они могут оказать на его личность, важно подчеркнуть, что преподаватель не только следует этическим нормам речевой деятельности и обучает им, но и сам выступает как этический идеал, носитель духовного начала, хранитель культуры и языка. Именно в этом случае он может оказать позитивное влияние на формирование особенностей коммуникативного поведения обучающихся.

Таким образом, профессиональная языковая личность лингвиста-преподавателя включает совокупность профессионально значимых компетенций (языковую, речевую, лингвокультурную, социолингвистическую, дискурсивную, информационно-коммуникационную, профессионально-этическую), носящих комплексный характер и обеспечивающих разнообразные «психологические новообразования» (знания, умения, личностные качества, опыт, способности, ценностные ориентации и т. д.), необходимые для осуществления успешной профессиональной межкультурной коммуникации на английском языке. Такая личность формируется не в узко-предметно направленной образовательной системе, а в интегративной, междисциплинарной и ценностно-ориентационной, которая обеспечивает социально-культурно-профессиональные взаимосвязи, выход во внешний мир, самоосознание возможностей в широком социальном и профессиональном контексте.

Список цитированных источников

1. Апресян, Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография : избр. тр. : в 2 т. / Ю. Д. Апресян. — М. : Языки русской культуры, 1995. — Т. 2. — 767 с.
2. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1985. — 452 с.
3. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. — М. : Высш. шк., 1980. — 224 с.
4. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 159 с.
5. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 261 с.
7. Богин, Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. И. Богин. — Л., 1984. — 25 с.
8. Lutzker, D. R. Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior / D. R. Lutzker // Journal of Conflict Resolution. — 1960. — Vol. 4, iss. 4. — P. 426—430.
9. Adler, P. S. Beyond Cultural Identity : Reflections on Cultural and Multicultural Man / P. S. Adler. — Honolulu : East-West Center, 1974. — 120 p.
10. Norton, R. W. Foundations of a Communicator Style Contrast / R. W. Norton // Human Communication Research. — 1978. — № 4. — P. 99—112.
11. Birdwhistell, R. L. The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions / R. L. Birdwhistell // Expressions of the Emotions in Man. — New York : International University Press, 1963. — P. 21—29.
12. Walsh, J. Humanistic Culture Learning / J. Walsh. — Honolulu : University of Hawaii Press, 1973. — 275 p.
13. Gudykunst, W. B., Communicating with Strangers : An Approach to Intercultural Communication / W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim. — 2nd ed. — New York : McGraw Hill, 1992. — 450 p.
14. Katan, D. Translating Cultures / D. Katan. — London, 1999. — 271 p.
15. Yoshikawa, M. Some Japanese and American Cultural Characteristics / M. Yoshikawa // The cultural dialogue : An introduction to intercultural communication / M. Prosser (ed.). — Boston : Houghton Mifflin, 1978. — P. 220—241.
16. Harris, P. R. Managing Cultural Differences / P. R. Harris, R. T. Morgan. — 3rd ed. — Houston : Gulf Pub. Co., 1991. — 402 p.

Материал поступил в редакцию 17.10.2018.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Диагностика эффективности учебной деятельности студента осуществляется с целью выявления её актуального уровня, прогнозирования динамики и установления возможностей повышения.

Для достижения данной цели следует определить, что с точки зрения *содержательного аспекта* целесообразно диагностировать. Сущность учебной деятельности заключается в способности и умении студента определить и выполнить совокупность учебных действий по освоению материала, способов действий и приобретения достаточного практического опыта по применению полученных знаний и умений. Поскольку учебная деятельность, являясь универсальной, характеризуется предметностью, то качество её осуществления можно проверить на примере освоения студентом конкретного материала дисциплины. Эффективность учебной деятельности при этом возможно оценить при рассмотрении условий организации образовательного процесса и результатов выполнения студентом соответствующих практико-ориентированных заданий. Для отслеживания динамики эффективности учебной деятельности целесообразно использовать систему практико-ориентированных заданий, позволяющих выявлять результаты освоения студентом учебного содержания регулярно на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

Канашевич Т. Н. Методические основы управления эффективностью учебной деятельности студентов.

Создание развивающей предметно-пространственной среды в целях развития метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста

В. Л. Пашко,

учёный секретарь
научно-исследовательского центра
Национального института образования,
кандидат педагогических наук

В статье раскрывается роль развивающей предметно-пространственной среды в развитии метафоричности речи детей дошкольного возраста, даётся определение сущности данной среды, отражаются принципы её построения и содержательное наполнение в учреждениях дошкольного образования.

Ключевые слова: культура речи, образная речь, метафоричность речи, метафоричность речи детей дошкольного возраста, развивающая предметно-пространственная среда.

The article reveals the role of the developing subject-spatial environment in the development of metaphorical speech of preschool children. A definition of the essence of this environment is given. Principles of its construction, as well as the content of the developing subject-spatial environment in the conditions of preschool education institutions are reflected.

Keywords: speech culture, figurative speech, metaphorical speech, metaphorical speech of preschool children, developing subject-spatial environment.

Одной из актуальных проблем теории и практики дошкольного образования в настоящее время выступает речевое развитие личности ребёнка дошкольного возраста, основанное на воспитании у него культуры речи, формировании осознанного отношения к языку.

Под культурой речи принято понимать «не только владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), но и умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи» [6, с. 172—173].

Важной составной частью культуры речи в широком смысле этого слова является образная речь — речь, в которой используются специальные художественные приёмы, изобразительно-выразительные средства языка (эпитеты, сравнения, метафоры и др.) [1]. Особое место среди них занимает метафора, создание и использование которой свидетельствуют о метафоричности речи — употреблении слов в переносном значении. Метафоричность речи детей дошкольного возраста рассматривается как «особое коммуникативное качество речи, проявляемое в умении ребёнка воспринимать, понимать и произвольно употреблять слова в прямом и переносном значении как в номинативной, так и в ориентационно-познавательной и эстетической функциях; в способности понимать и оценивать художественный образ литературного произведения, а также конструировать собственные метафоры на основе установления сходства между конкретными объектами, опираясь на опыт когнитивно-коммуникативной деятельности» [9, с. 59].

Во многих научных исследованиях (О. В. Акулова, Н. В. Гавриш, Д. Н. Дубинина, Л. А. Колунова, Е. В. Савушкина, Ф. А. Сохин, Н. С. Старжинская, Е. Н. Судакова, О. С. Ушакова и др.) указывается на важность и необходимость проведения работы с детьми по формированию у них представлений о прямом и переносном значении слова с целью развития образности, выразительности речи, словесного творчества, а также культуры речи в целом.

В содержании учебной программы дошкольного образования обращается внимание на создание условий, которые способствуют пониманию детьми доступных фразеологизмов, образных выражений в загадках, объяснению смысла поговорок, использованию их в своей речи; формированию умений эмоционально-образное содержание литературного (фольклорного) произведения, различать средства выразительности в поэтических и прозаических произведениях [10].

Одним из педагогических условий, содействующих развитию метафоричности детской речи, является организация развивающей предметно-пространственной среды в учреждении дошкольного образования. Для того чтобы ребёнок уяснил скрытый смысл метафоры, он должен сопоставить, сравнить объекты из разных, часто очень далёких областей, увидеть в них черты сходства, выделить их и отнести к одной смысловой категории. Соответственно, необходимо иметь представления об особенностях объектов (явлений), уметь сопоставлять их, видеть в них общее [5; 12].

В психолого-педагогической литературе используются разные термины для определения среды, в которой находится ребёнок и которая оказывает на него обучающее, развивающее и воспитательное воздействие. Приведём некоторые из таких дефиниций:

«развивающая среда» — организованное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [3];

«развивающая предметная среда» — система материальных объектов деятельности ребёнка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [11, с. 4];

«предметно-пространственная среда» — пространство, в котором реализуется самостоятельная художественная деятельность, и материалы, пособия, предметы, позволяющие детям осуществлять свои художественные замыслы [2, с. 52];

«образовательная среда» (или среда образования) — система влияний и условий формиро-

вания личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [14, с. 11];

«образовательная развивающая среда» — целесообразно отобранное и систематизированное содержание условий реализации целей обучения и воспитания на основе личностно ориентированной модели взаимодействия детей и взрослых, обеспечивающих становление ребёнка как личности [4, с. 68].

Определения могут быть сформулированы и относительно какой-либо конкретной области познания. Например: «Развивающая предметно-пространственная экологическая среда» — это совокупность объектов природы в определённых пространственных отношениях, ориентированных на развитие активности ребёнка по освоению экологических знаний, опыта экологической деятельности в природе [8, с. 59]. Здесь же отмечается, что предметно-пространственная среда учреждения дошкольного образования «должна быть интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребёнка, его волевых качеств, эмоций и чувств» [8, с. 49].

Особо важным является конкретное содержательное наполнение определения среды, непосредственно оказывающей влияние на развитие метафоричности речи детей. В связи с этим далее мы будем придерживаться термина «развивающая предметно-пространственная речевая среда», под которым понимается «организованная в пространстве учреждения дошкольного образования система материальных объектов, ориентированная на речевое развитие и саморазвитие ребёнка, обогащение его социального, культурного и коммуникативного опыта, развитие метафоричности речи, проявление им речевой активности» [9, с. 67].

Принципы построения развивающей среды отражены во многих научных исследованиях. Так, Л. М. Клариной, Е. А. Лобановой, В. А. Петровским, Л. А. Смывиной, Л. Т. Стрелковой и другими учёными определены принципы личностно ориентированной модели построения развивающей среды в учреждении дошкольного образования с целью создания наиболее благоприятных условий для развития и саморазвития каждого включённого в неё субъекта. К их числу относятся:

принцип дистанции, позиции при взаимодействии, устанавливающий контакт между взрослым и ребёнком, предполагающий личностно ориентированную партнёрскую позицию взрослого (при этом создаются условия для общения с ребёнком на основе пространственного принципа «глаза в глаза»);

принцип активности, в соответствии с которым дети становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно развивающего взаимодействия — собственных личности, здоровья;

принцип стабильности — динамичности развивающей среды, заключающийся в реализации возможности изменения среды в соответствии со вкусами и настроениями детей, а также с учётом разнообразных педагогических задач;

принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребёнка и взрослого, предполагающий влияние среды на пробуждение у детей активности, реализацию возможности осуществлять разнообразные виды деятельности;

принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды, заключающийся в постижении детьми своеобразного языка искусства: красоты звуков, цветовых пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образа лаконичными графическими средствами (простые, но талантливые этюды, абстрактные или полуреальные скульптуры и др.);

принцип открытости — закрытости, подразумевающий открытость природе (построение среды, которая способствует единству человека и природы); культуре (присутствие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки); обществу (обстановка детского сада соответствует сути понятия «Мой дом»), открытость своего «Я», собственного внутреннего мира ребёнка;

принцип учёта половых и возрастных различий детей, предполагающий построение среды, принимая во внимание таковые; предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с установленными в обществе эталонами мужественности и женственности [7].

О. В. Цаплиной предложены следующие принципы построения развивающей среды в учреждении дошкольного образования:

принцип открытости, подразумевающий предоставление детям широкого диапазона действий, впечатлений, новых знаний, различных эмоций путём обогащения предметно-пространственной среды средствами искусства, природы, общения и возможностью выразить себя;

принцип функционального зонирования, направленный на учёт интереса ребёнка, проявляемого к различным видам деятельности, приватность нахождения в коллективе;

принцип мобильности, позволяющий обеспечить новизну и сложность предметно-пространственной среды;

принцип полифункционального предметного мира, способствующий созданию множества элементов для работы воображения, продуктивной активности, стимулирования творческого поведения с целью пробуждения фантазии ребёнка. Необходимым условием формирования у детей старшего дошкольного возраста творческой активности, по мнению автора, является их практическое участие в эстетическом преобразовании предметной среды [13].

Анализ представленных принципов позволил определить наиболее важные для развития метафоричности речи детей.

В первую очередь это *принцип полифункциональности и информативности*. Создание полифункциональной материальной среды — наличие природных и предметных объектов, элементов культуры (живописи, литературы, музыки), а также материалов для продуктивной, творческой активности ребёнка — способствует его активному взаимодействию с окружающим миром, получению необходимой и достоверной информации, применению её в речи в процессе создания речевого творческого продукта (метафоры).

Вторым по значимости выступает *принцип педагогической и эстетической целесообразности*. Оптимальное содержание, продуманное наполнение, эстетический вид развивающей предметно-пространственной среды призваны вызвать у детей интерес к её познанию и повысить эффективность формирования представлений, использования их при восприятии, понимании и употреблении метафор, создания собственных слов, словосочетаний с переносным значением.

Важным представляется *принцип динамичности и вариативности*. Он даёт возможность внесения изменений в содержание и организацию развивающей предметно-пространственной среды, направленной на максимальное решение образовательных, развивающих и воспитательных задач речевого развития личности ребёнка, в том числе и метафоричности речи. Несомненно, по отношению к детям дошкольного возраста должен учитываться и *принцип доступности*. Условное деление предметного содержания среды на зоны, его доступность, нацеленные на обеспечение реализации всех видов детской деятельности, способствуют проявлению ребёнком познавательной и творческой активности (интереса к метафоре в речевых высказываниях, произведениях художественной литературы и фольклора, использованию готовых и собственных метафор в речи), его разностороннему развитию.

Организованная в соответствии с представленными выше принципами развивающая предметно-пространственная среда содействует естественному познанию ребёнком ближайшего окружения, формированию представлений, необходимых ему для понимания, употребления и конструирования собственных метафор.

В исследованиях О. В. Акуловой, Н. А. Ветлугиной, А. Л. Давидович, Т. С. Комаровой, С. М. Чемортан и других особое внимание уделяется определению и отбору необходимого дидактического материала с учётом возрастных особенностей детей при организации развивающей среды в учреждениях дошкольного образования с целью развития художественно-речевой деятельности детей дошкольного возраста.

Акцент здесь делается на предметном содержании среды, обуславливающим реализацию конкретных образовательных задач. Сформулированное выше определение развивающей предметно-пространственной среды и выделенные принципы её организации позволяют сделать вывод о том, что на метафоричность речи оказывает влияние всё, что окружает ребёнка. Оснащение специально выбранного места необходимым оборудованием и дидактическим материалом будет целенаправленно воздействовать на развитие метафоричности речи дошкольников.

На основании научных изысканий Н. А. Ветлугиной, Г. Н. Пантелеева, А. Е. Шибицкой и других исследователей все педагогические средства, этому способствующие, можно подразделить на следующие группы:

средства, применяемые взрослым в работе с детьми: пособия (учебные издания, книги для детей, муляжи, плоскостной и объёмный демонстрационный, раздаточный материал и т. п.), электронные средства обучения, информационные технологии (телевизоры, музыкальные центры, компьютеры, интерактивные доски) и др.;

средства, самостоятельно используемые ребёнком: настольно-печатные, компьютерные игры, художественные игрушки, различные виды театров, альбомы с иллюстрациями эпизодов из литературных произведений, альбомы с детскими рисунками на темы произведений художественной литературы и фольклора и т. д.

Исходя из сказанного выше развивающая предметно-пространственная среда может включать в себя:

оборудование музыкального и (или) спортивного залов, где дети слушают и исполняют музыкальные произведения, знакомятся с музыкальными инструментами, участвуют в театральной деятельности, в разных по тематике праздниках и развлечениях и т. п.;

оборудование группового помещения, в котором создаются условия для проведения сюжетно-ролевых и дидактических игр, находятся образные игрушки, детские музыкальные инструменты, различный театральный реквизит, уголок речевого творчества и т. д.;

участок детского сада, экологическая комната, способствующие знакомству детей с объектами природы, и др.

Особое внимание необходимо обратить на уголок речевого творчества, содержание которого представлено:

иллюстрированными книгами, альбомами с метафорическими загадками (о домашних и диких животных, птицах, насекомых, природных явлениях, овощах и фруктах и т. д.), пословицами и поговорками, фольклорными и литературными сказками (С. Аксакова, П. Бажова, Д. Биссета, В. Гаршина, В. Одоевского, Р. Киплинг и др.), рассказами (К. Д. Ушинского, Е. Шима, М. Пришвина, В. Бианки, Е. Пермяка и др.), стихами для детей (Б. Пастернака, И. Токмаковой, И. Сурикова, Н. Некрасова и др.);

аудиопособиями с записями классической прозы и поэзии (сказки С. Маршака, А. С. Пушкина, К. Чуковского и др.);

видео мультимедийных фильмов по мотивам детских сказок, басен и т. п. Кроме того, всё это может дополняться настольно-печатными дидактическими играми; моделями, способствующими развитию метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста; предметными и сюжетными картинками; произведениями известных художников: Б. Бялыницкого-Бирули, И. Шишкина, И. Репина, И. Левитана, А. Куинджи и других; иллюстрациями Е. Чарушина к русским народным сказкам и иными материалами.

Важную роль в развитии метафоричности речи детей дошкольного возраста играют тематические выставки («Осень в гости к нам пришла», «Ходит осень по дорожке», «Рисует художник пейзаж на стекле», «Весна цветы рассыпает» и др.). Для их организации желательно подбирать хорошо знакомые детям дошкольного возраста произведения художественной литературы и фольклора, образительного и музыкального искусства определённой тематики. Так, в содержание выставок «Осень в гости к нам пришла» и «Ходит осень по дорожке» уместным будет включить стихи белорусских поэтов В. Рабкевича «Едзе восень», Я. Купалы «Лістапад», Я. Журбы «Восень»; русских поэтов И. Бунина «Льёт дождь» (отрывок из стихотворения «Листопад»), А. Майкова «Осень», А. Пушкина «Уж небо осенью дышало...»; повесть М. Пришвина «Золотой луг»; иллюстрации к ним, а также

произведения изобразительного (И. Левитан. «Золотая осень», В. Поленов. «Золотая осень» и др.) и музыкального (М. Парцхаладзе. «Осенний дождик», Ц. Кюи. «Осень» и др.) искусства. Аналогичным образом необходимо проводить подготовку к другим выставкам.

Комплексное применение всех элементов предметно-пространственной среды способствует формированию у ребёнка умений не только использовать готовые метафоры («красивые выражения») в речи, но и создавать свои, сопоставляя, сравнивая объекты, определяя в них сходство. Так, материалы уголка речевого творчества могут служить основой для работы с детьми, направленной на формирование и развитие указанных выше умений (например, по теме «Осень»).

Педагог:

1) загадывает загадки про осень, рассматривает вместе с детьми иллюстрации с изображением этой поры года, обращает их внимание на то, с помощью каких «красивых выражений» обозначаются характерные признаки осени в прозвучавших загадках, и просит объяснить, почему для её описания используются данные метафоры;

2) читает стихотворения разных авторов (можно прослушать аудиозапись) об осени,

рассматривает вместе с детьми иллюстрации к ним, обращает внимание воспитанников на то, какие «красивые выражения», относящиеся к осени, встречаются в произведениях этих поэтов; просит попытаться объяснить, почему авторы использовали их;

3) предлагает ребёнку нарисовать картину на тему «Осень», дать ей название с помощью «красивого выражения» из стихотворения (загадки, рассказа);

4) проводит вместе с детьми наблюдения за явлениями природы, характерными для осени, и рассматривает картинки, на которых изображена осень, загадывает загадки про осень, предлагает составить загадку про осень по схеме; рассказ, включая в него как знакомые «красивые выражения», так и созданные ребёнком ранее, и т. п.

Таким образом, разнообразное содержание, целесообразное наполнение, вариативность развивающей предметно-пространственной среды способствуют расширению у ребёнка дошкольного возраста представлений о многообразии окружающего его мира, что, в свою очередь, содействует развитию не только речи детей, но и её метафоричности.

Список цитированных источников

1. Введенская, Л. А. Культура и искусство речи : современная риторика / Л. А. Введенская. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 572 с.
2. Ветлугина, Н. А. Предметный мир как условие развития самостоятельности художественной деятельности / Н. А. Ветлугина // Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Н. А. Ветлугина [и др.] ; под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Педагогика, 1980. — С. 51—57.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 239 с.
4. Епанчинцева, Н. Д. Организация развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Д. Епанчинцева. — Белгород, 2001. — 236 л.
5. Илларионова, Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки : пособие / Ю. Г. Илларионова. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1985. — 160 с.
6. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. : В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М. : Совет. энцикл., 1987. — 750 с.
7. Лобанова, Е. А. Дошкольная педагогика : учеб.-метод. пособие / Е. А. Лобанова. — Балашов : Николаев, 2005. — 76 с.
8. Машарина, М. В. Развивающая предметно-пространственная среда как условие формирования основ экологической культуры детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Машарина. — Архангельск, 2004. — 171 л.
9. Пашко, В. Л. Развитие метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Л. Пашко. — Минск, 2016. — 257 л.
10. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 27 ноября 2012 г. № 133 «Об утверждении учебной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] // М-во образования Респ. Беларусь. — 2010. — Режим доступа : <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/doshkolnoe-obrazovanie/normativnye-pravovye-akty/postanovleniya>. — Дата доступа : 30.01.2019.
11. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений / Н. А. Рыжова. — М. : Линка-пресс, 2003. — 191 с.
12. Сомкова, О. Н. Формирование творческих умений у детей 5—6 лет в процессе освоения художественных речевых образов (загадок) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Сомкова. — Л., 1987. — 231 л.
13. Цаплина, О. В. Формирование творческой активности у старших дошкольников средствами предметно-пространственной среды детского сада : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. В. Цаплина. — М., 1998. — 170 л.
14. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. — М. : Изд. фирма «Сентябрь», 2000. — 125 с.

Материал поступил в редакцию 31.01.2019.

Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования

А. В. Елупахина,

аспирант сектора психологии
развивающего образования

Национального института образования

В статье представлены результаты эмпирического исследования педагогической направленности воспитателей дошкольного образования с различными профессиональным педагогическим стажем, образованием и квалификационными категориями. На основе качественного и статистического анализа установлено, что таковая выступает, с одной стороны, условием психологического благополучия воспитанников в образовательной среде учреждения дошкольного образования, а с другой — фактором, препятствующим ему.

Ключевые слова: педагогическая направленность, психологическое благополучие ребёнка, образовательная среда, воспитатель дошкольного образования, учреждение дошкольного образования.

The results of the empirical research of the preschool educator pedagogical orientation are presented in the article. Comparative data of emotional and value attitude to the profession and his/her readiness to implement its substantive specificity among educators with different pedagogical experience, education and qualification categories are given. On the basis of qualitative and statistical analysis, it has been found out that educator pedagogical orientation, on the one hand, is a condition for psychological well-being of children in the educational environment of a preschool institution, and on the other hand — a factor that prevents it.

Keywords: pedagogical orientation, psychological well-being of the child, educational environment, preschool educator, preschool education institution.

Создание оптимальных условий для полноценного и своевременного развития ребёнка на этапе дошкольного детства является приоритетной задачей образовательной политики Республики Беларусь.

В педагогической психологии одним из ключевых выступает понятие «образовательная среда», под которым подразумевают специально организованные условия и возможности для формирования личности ребёнка в учреждении образования (И. А. Баева, Е. Н. Волкова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.).

Проблема обеспечения качества образовательной среды, где каждый ребёнок получает максимум возможностей для благополучного развития, приобретает особую актуальность в свете имеющихся тенденций современной социокультурной ситуации дошкольного детства (В. В. Абраменкова, Г. В. Бурменская, Т. Д. Марцинковская, Л. Ф. Обухова, В. В. Рубцов, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн и др.). В психологических исследованиях акцентируется внимание на компенсаторных возможностях образовательной среды, предотвращающих до 40 % негативных влияний на физическое здоровье и психологическое благополучие детей (М. М. Безруких).

Отечественными учёными определены теоретико-методологические подходы к изучению образовательной среды, разработаны её модели (эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антрополого-психологическая; психодидактическая; экпсихологическая; психологической безопасности); выделены сходные структурные компоненты; раскрывается взаимосвязь параметров образовательной среды и развития познавательной, социальной, личност-

ной сфер учащихся (И. А. Баева, Е. А. Климов, Г. А. Ковалёв, С. В. Тарасов, С. С. Щекудова, В. А. Ясвин и др.). Вместе с тем, несмотря на всевозрастающий научный интерес, исследования потенциала образовательной среды в учреждении дошкольного образования крайне малочисленны (Н. Е. Веракса, О. А. Шиян и др.). В связи с этим представляется необходимым изучение психолого-педагогических особенностей образовательной среды, обеспечивающих максимальные возможности для благополучного развития детей дошкольного возраста.

В образовательной среде первостепенное значение имеет социальный компонент, психологическая сущность которого проявляется в системе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса [1; 8; 10]. Стержневое образование данной системы — педагогическое взаимодействие, характер которого существенно детерминирован личностными особенностями педагога, в частности субъективным отношением к обучающимся (Ф. Н. Гоноболин, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластёнин и др.). Интегральной личностной характеристикой, задающей вектор этих отношений, выступает педагогическая направленность [4; 7; 9]. Её содержание определяют интерес к обучающимся, эмоционально-ценностное отношение к профессии, а также стремление заниматься педагогической деятельностью и готовность к тем видам деятельности, которые воплощают её специфику (Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, Е. А. Панько и др.).

Вместе с тем педагогическая направленность воспитателей дошкольного образования как психолого-педагогическая характеристика образовательной среды дошкольного учреждения, обуславливающая благополучное развитие детей, остаётся наименее изученной, что и определило актуальность нашего исследования.

Целью исследования было изучение педагогической направленности воспитателей дошкольного образования как условия психологического благополучия ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования.

Выборку исследования составили 289 воспитателей, осуществляющих свою деятельность в учреждениях дошкольного образования Минской, Гродненской и Могилёвской областей, а также г. Минска. Все респонденты — женщины в возрасте от 19 до 65 лет. Средний возраст испытуемых — 39 лет. 47 воспитателей (16,3 %) имеют высшую квалификационную категорию,

82 — первую (28,4 %), 53 — вторую (18,3 %), 107 воспитателей — без квалификационной категории (37%). Стаж работы воспитателем составляет: до 5 лет — у 79 (27,4 %) респондентов, до 15 — у 92 (31,8 %), свыше 15 лет — у 118 (40,8 %). 155 (53,6 %) педагогических работников имеют специальное образование по профилю «Педагогика детства», 105 (36,4 %) — педагогическое, 29 (10 %) — непедагогическое.

При проведении исследования использовались методы опроса, контент-анализа, математико-статистической обработки данных.

Для реализации цели исследования нами была разработана авторская анкета, которая включала в себя открытые вопросы об отношении воспитателей к профессиональной деятельности и особенностях реализации образовательного процесса с воспитанниками. Статистический анализ данных проводился с помощью программы PASW Statistics 18.0.

Изучение педагогической направленности воспитателей осуществлялось на основании оценки эмоционально-ценностного отношения к профессии и готовности к реализации её содержательной специфики [7; 9].

Исследование эмоционально-ценностного отношения воспитателей дошкольного образования к профессии

Анализ полученных ответов респондентов показал, что положительное отношение воспитателей к работе обусловлено преобладанием различных характеристик педагогической направленности, а именно:

- содержательно-процессуальных — ответы, демонстрирующие заботу, интерес, положительное отношение к детям, содержанию деятельности и её результатам;
- ценностно-личностных — ответы, отражающие личностную ценность и значимость профессиональной деятельности, а также возможность профессиональной самореализации и творческий характер работы;
- организационных — ответы, сфокусированные на приемлемых условиях профессиональной деятельности: продолжительность трудового отпуска, удобный график рабочего времени, территориальная близость места работы к месту жительства.

У большинства воспитателей исследуемой выборки (83,5 %) выражены содержательно-процессуальные характеристики педагогической направленности, тогда как ценностно-личностные и организационные определены в меньшей степени (17,5 % и 13 % соответственно).

В исследовании были выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) в соотношении характеристик профессиональной направленности у педагогических работников разных квалификационных категорий: содержательно-процессуальные характеристики в большей степени выражены у воспитателей высшей квалификационной категории, ценностно-личностные — у воспитателей второй, первой и высшей квалификационных категорий, организационные — у воспитателей без квалификационной и с первой квалификационной категорией.

Контент-анализ высказываний респондентов позволил определить различия в развёрнутости и детализированности их ответов. Наиболее высокие значения выраженности *содержательно-процессуальных характеристик педагогической направленности воспитателя* выявлены у педагогов высшей и первой категорий, более низкие — у воспитателей второй и без квалификационной категории.

Качественный анализ ответов испытуемых показал, что большинство суждений педагогов о содержательно-процессуальном характере профессиональной деятельности отличались лаконичностью («дети»; «работа с детьми»; «общение с детьми»; «люблю детей»; «нравится играть с детьми» и др.). Вместе с тем были отмечены и рефлексивные, эмоциональные, развёрнутые высказывания («мне нравится наблюдать за детьми, играть вместе с ними, отвечать на их вопросы»; «работать воспитателем была моя мечта ещё в школе, с детьми очень интересно, мне нравится замечать как то, чему научила, проявляется в их самостоятельных делах, общении с друзьями»; «мне приятно, что, увидев меня, дети спешат в нашу группу, а, уходя вечером, прощаются со мной до завтрашнего дня»). Подобные детализированные ответы свидетельствуют об осознанности субъективных переживаний, внутренних побуждений к выполняемой деятельности. Как отмечает Л. М. Митина, осознание своей работы является значимым фактором позитивной профессионализации педагога, вызывает увлечённость деятельностью, обуславливает её эффективность [7].

Различия в содержании и выраженности *ценностно-личностных характеристик педагогической направленности* были зафиксированы у воспитателей разных квалификационных категорий и возраста. Для педагогов высшей квалификационной категории более значимым является творческий характер профессиональной деятельности и переживание чувства собственной ценности («работа каждый день

разная»; «мой день непредсказуем»; «я сама выбираю, как мне организовывать свою работу с детьми»; «я могу проявить своё творчество, попробовать что-то новое» и др.). В то же время воспитатели второй и первой квалификационной категории ориентированы преимущественно на профессиональное развитие и совершенствование («узнавать новое о методах и технологиях работы с детьми»; «постоянно развиваться, изучать новые подходы в работе»; «участвовать в разных методических мероприятиях»; «повышать свою компетентность» и др.). Полагаем, данные результаты обусловлены разным уровнем освоения профессиональной деятельности воспитателями дошкольного образования.

В результате исследования выявлено, что у его участников в возрасте старше 50 лет в большей степени, чем у молодых специалистов, превалирует значимость эмоционального аспекта взаимодействия с детьми для собственного эмоционального благополучия («они самые добрые, искренние, они те, кто всегда заряжают мощной энергией так, что различные проблемы всегда уходят на второй план»; «с детьми я не чувствую свой возраст»; «знаю, что я кому-то нужна»; «дети мне всегда рады» и др.).

Статистический анализ позволил установить достоверные различия в *организационных характеристиках педагогической направленности* у воспитателей разных квалификационных категорий ($p < 0,05$). При этом организационные характеристики положительного отношения к профессиональной деятельности преобладают у педагогов первой квалификационной категории и без квалификационной категории («продолжительность трудового отпуска»; «удобный график рабочего времени»; «территориальная близость места работы к месту жительства» и др.). Подобные узкопрагматические мотивировки положительного отношения к своему труду и внутренние побуждения ведут к профессиональной деформации (Г. Г. Горелова), препятствуют процессам рефлексии и выступают фактором риска для благополучия воспитанников в образовательной среде.

В исследовании была поставлена дополнительная задача: определить причины, обуславливающие снижение эмоционально-ценностного отношения у воспитателей к профессиональной деятельности. Анализ ответов респондентов показал, что неудовлетворённость работой связана преимущественно с содержательной и организационной сторонами деятельности воспитателя дошкольного образования. Достоверных различий в ответах педагогических

работников разного педагогического стажа, образования и квалификационной категории не выявлено.

В числе причин неудовлетворённости содержанием профессиональной деятельности 67 % респондентов назвали такие как «необходимость заполнения большого количества документации», «сложность планирования образовательного процесса с воспитанниками в связи с отсутствием единства требований со стороны проверяющих», «недифференцированный подход к составлению конспектов занятий у педагогических работников разных квалификационных категорий». К субъективным профессиональным затруднениям 42 % опрошенных отнесли целеполагание педагогической деятельности, проектирование и проведение специально организованной деятельности воспитанников, осуществление индивидуального подхода в работе с детьми дошкольного возраста, выстраивание партнёрского взаимодействия с законными представителями воспитанников. Во многом это препятствует созданию единой образовательной среды для благополучного развития и социализации детей дошкольного возраста. То обстоятельство, что ряд педагогов испытывают трудности в планировании, существенно ограничивает возможности образовательной среды для решения задач каждого направления развития ребёнка и организации целостного, осмысленного, а также интересного с точки зрения детского восприятия образовательного процесса.

Неудовлетворённость качеством условий профессиональной деятельности отметили в своих ответах 29 % воспитателей. Среди причин отрицательного отношения к организационной её стороне респонденты выделяют низкую заработную плату, выполнение не относящихся к их функционалу должностных обязанностей, необходимость работы в две смены в связи с неполной штатной численностью педагогических работников в учреждении дошкольного образования, высокую наполняемость групп воспитанников, недостаточное научно-методическое обеспечение деятельности воспитателя по отдельным образовательным областям учебной программы дошкольного образования, принудительное участие в конкурсах, частые проверки.

Таким образом, воспитатели дошкольного образования проявляют негативное отношение к некоторым аспектам профессиональной деятельности. По нашему мнению, осознание неудовлетворённости не является прямой при-

чиной низкого качества выполнения своей работы педагогом, но может выступать косвенным фактором снижения мотивации и интереса к профессиональной деятельности, источником эмоционального выгорания.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что положительное отношение к детям, образовательной работе, её результатам, субъективное переживание призвания к выполняемой деятельности выступают детерминантами эмоционально-ценностного отношения к профессии у большинства воспитателей. Преобладание содержательно-процессуальных характеристик педагогической направленности является необходимым условием деятельности воспитателя и выступает основой для построения гармоничных отношений с воспитанниками.

Исследование готовности воспитателей дошкольного образования к реализации содержательной специфики профессиональной деятельности

В исследовании была изучена готовность воспитателей к общению с воспитанниками и к реализации в образовательном процессе развивающих возможностей ведущей деятельности — игровой. Выбор обозначенных профессиональных задач обусловлен их определяющим значением для гармоничного и благополучного развития детей дошкольного возраста [2; 5; 6; 9].

Полноценное развивающее общение педагога с воспитанниками является составной частью социальной ситуации развития дошкольника, которая представляет собой исходный момент для всех динамических изменений в развитии на данном возрастном этапе (Л. С. Выготский), а также важным условием эмоционального комфорта и психологического благополучия ребёнка (И. В. Дубровина) [3]. Результаты отечественных и зарубежных исследований убедительно доказывают значимость социального компонента образовательной среды учреждения дошкольного образования для формирования у воспитанника положительной самооценки, уверенности в себе, социальной компетентности, эмоционального и когнитивного развития, становления инициативности и самостоятельности (Л. Н. Башлакова, Я. Л. Коломинский, Н. А. Короткова, Е. А. Панько, Г. Р. Хузеева, В. К. Hamre, A. J. Mashburn, R. C. Pianta и др.).

Анализ результатов исследования показал: 40 % респондентов характеризуют своё общение с детьми формально, кратко («хорошо общаюсь», «беседую», «нахожу контакт» и др.). При этом важно отметить, что немотивированные

ответы в значительной степени преобладают у воспитателей без квалификационной категории, а также не имеющих педагогического образования ($p < 0,05$).

По данным опроса, 35 % педагогов ориентированы на *организационное взаимодействие* с детьми, которое включает в себя широкий спектр инициативных воздействий на деятельность и поведение воспитанников («умею организовать детей»; «могу вовлечь в интересную деятельность»; «получается настроиться на работу»; «могу уговорить что-то сделать»; «умею интересно подать материал»; «получается переключить внимание»; «могу разрешить детский конфликт»; «у меня получается успокоить и занять интересным делом» и др.). Ответы, характеризующие *лично ориентированное взаимодействие* педагога с детьми, его направленность на создание в группе эмоционально-принимающей атмосферы, были отмечены только у 14 % респондентов («откликнуться и разделить радости и огорчения»; «стать на позицию ребёнка»; «помочь детям выразить свои мысли и желания»; «поделиться своими переживаниями»; «вместе придумать, как решить ту или другую проблему в нашей группе»; «выслушать каждого ребёнка и проявлять уважение к его чувствам»; «обсуждать с детьми разные события и факты»; «поддерживать темы, которые интересны детям»; «отвечать на детские вопросы и вместе удивляться новому» и др.).

Вместе с тем на лично ориентированное взаимодействие с воспитанниками в большей степени нацелены воспитатели высшей и первой квалификационной категории, чем их коллеги со второй, а также без квалификационной категории ($p < 0,05$).

Умение вести диалог с детьми — важная составляющая социально-коммуникативного аспекта профессиональной направленности воспитателя. Сравнительный анализ ответов респондентов показал, что *социально-коммуникативные вопросы* (о своих и чужих действиях, настроении, отношениях, желаниях) используются педагогами в общении с воспитанниками в два раза чаще *познавательных вопросов* о предметах и явлениях окружающей действительности ($p < 0,01$).

У абсолютного большинства воспитателей (85 %) преобладают по частоте использования вопросы, направленные на выделение или идентификацию объекта (*кто? что?*), определение разных свойств, признаков, качеств предметов, пространственных и временных характеристик (*где? какой? когда?* и др.), тогда как вопросы

о взаимосвязи объектов, причин, закономерностей, сущности явлений, выражающие предположение (*почему? для чего? зачем? а что, если? и др.*), используются значительно реже ($p < 0,01$).

Результаты исследования дают основания утверждать: воспитатели активно включаются во взаимодействие с детьми и применяют для этого разнообразные методы и средства. Однако в профессиональном поведении большинство педагогов предпочитают занимать активную позицию и руководить деятельностью воспитанников. В данном случае взаимодействие с детьми выступает средством решения образовательных задач и сводится к восприятию воспитанниками готовой информации, инструкций и указаний, что ограничивает возможности образовательной среды для личностного и познавательного развития детей дошкольного возраста.

Большинство педагогов (81 %) положительно оценивают эмоциональный характер взаимоотношений с воспитанниками. Здесь следует особо отметить, что специфика деятельности воспитателя определяет его предрасположенность к работе с различными категориями детей. Готовность педагога принимать и учитывать при этом индивидуальные поведенческие и эмоциональные особенности ребёнка является значимым условием качества образовательной среды и составляющим компонентом профессиональной направленности воспитателя.

Анализ полученных данных показал, что образование и квалификационная категория педагога существенно дифференцируют означенную готовность. Так, воспитатели, имеющие высшую и первую квалификационные категории, значительно реже испытывают недовольство поведенческими и эмоциональными особенностями детей ($p < 0,05$). Педагоги со стажем работы свыше 15 лет в большей степени ориентированы на взаимодействие со всеми воспитанниками («стараюсь найти подход к каждому ребёнку»; «я воспитатель, и мне важно найти ключик для каждого из моих воспитанников»; «у меня большой опыт работы, и я могу общаться со всеми детьми» и др.).

Недовольство индивидуальными особенностями поведения детей выражают преимущественно воспитатели со специальным образованием по профилю «Педагогика детства» («не могут подождать»; «постоянно перебивают»; «всегда отвлекаются»; «не слушают меня»; «очень громко разговаривают»; «переводят разговор на отвлечённые темы»; «наперебой задают вопросы, на которые не успеваешь отвечать»; «не хотят участвовать в занятии»; «постоянно

плачут; не хотят расставаться с родителями»; «ябедничают друг на друга»; «плохо и невнятно разговаривают» и др.). На эмоциональные и личностные особенности воспитанников чаще указывают респонденты, имеющие педагогическое образование («тревожность»; «застенчивость»; «замкнутость»; «агрессивность»; «нетерпеливость»; «истеричность»; «избалованность»; «упрямство»; «невоспитанность» и др.).

Вместе с тем очень важно осознавать, что каждая реакция, поступок или поведение ребёнка в целом обуславливаются определёнными психическими процессами, состояниями, качествами личности, особенностями физического развития. Во многом они продиктованы структурой и динамикой психологического возраста (раннего и дошкольного), а также теми ситуациями, которые возникают в образовательном пространстве в текущий момент жизни детей. Результаты нашего исследования подтверждают, что многие педагоги придерживаются ошибочного взгляда о возможностях бескризисного, бесконфликтного развития ребёнка, ожидая возникновения и формирования у него только положительных качеств и свойств. Как отмечает отечественный психолог Я. Л. Коломинский [4], низкий уровень профессиональной психологической культуры воспитателя создаёт угрозу внутреннему миру ребёнка и может привести к искажениям в его развитии.

Суждения 52 % респондентов свидетельствуют о потребности в улучшении взаимодействия с детьми. При этом 31 % воспитателей связывают возможность оптимизации педагогического общения с наличием внешних условий («участие и внимание родителей»; «помощь методиста и психолога»; «разнообразие среды»; «наполняемость групп»; «опыт коллег» и др.) и лишь 21 % педагогов считают необходимым повышать собственную профессиональную компетентность («более глубокие знания возрастной и детской психологии»; «знания по работе с детьми с особенностями психофизического развития»; «дополнительное обучение и курсы»; «чтение методической литературы» и др.). Умение замечать собственные достоинства и недочёты в работе способствует раскрытию потенциала педагога в решении профессиональных задач, открывает возможность поиска способов преодоления трудностей. Вместе с тем результаты исследования демонстрируют недостаточность рефлексивных процессов у воспитателей, в связи с чем затруднено их осознанное воздействие на свои профессиональные недостатки.

Важной составляющей профессиональной направленности воспитателя дошкольного образования является его готовность обеспечивать педагогическую поддержку развития детской игры во всём многообразии её видов.

Выявлено, что вне зависимости от педагогического стажа, квалификационной категории и образования большинство воспитателей проявляют интерес к различным видам игровой деятельности. При этом подавляющее число респондентов (78 %) отдаёт предпочтение играм с готовыми правилами (50,5 % педагогов — подвижным играм, 49,5 % — дидактическим, настольно-печатным, словесным) и только 32,5 % педагогов выбирают творческие игры (86 % воспитателей отметили сюжетно-ролевые, 10 % — режиссёрские, 4 % — игры-драматизации). Результаты исследования указывают на то, что воспитатели дошкольного образования ориентированы преимущественно на использование игры в дидактических целях. Свободная самостоятельная игра ребёнка, которая составляет ведущую линию его развития, часто остаётся без должного внимания педагогических работников.

Изучение представлений воспитателей об организации игровой деятельности детей позволило определить ряд трудностей, связанных с поддержкой развития сюжетно-ролевой игры. Для значительной части респондентов (65 %) актуальными являются сложности создания игровой мотивации на разных возрастных этапах и участия в игровом взаимодействии с воспитанниками («организовать всю группу»; «выучить правила игры»; «удерживать внимание, когда нет интереса»; «закончить игру»; «поддерживать дисциплину» и др.), обогащения и развития игровых сюжетов («познакомить с новой игрой»; «ввести новые сюжеты, играют в одно и то же»; «хотят играть в одну и ту же игру» и др.), принятия игровой позиции («всегда хочу взять ведущую роль»; «не могу играть с ними, проще объяснить»; «сложно взять на себя роль» и др.).

В качестве трудностей организации игровой деятельности воспитанников 25 % педагогов назвали недостаточность оснащения игровых центров и нехватку различных атрибутов («мало атрибутов для игр»; «недостаточно игрушек для разных сюжетов»; «не для всех игр есть атрибуты»; «недостаточно материальной базы»; «не хватает атрибутов для игры в школу, почту и спасателей» и др.). Анализ ответов респондентов показал, что педагоги ориентированы на многочисленные натуралистические игрушки и практически не фиксируют такой момент, как дефицит полифункциональных материалов. В то же время,

по утверждению Е. О. Смирновой, в группах, где детям позволяют их использовать, наблюдаются более развёрнутые формы сюжетной игры.

Менее 10 % воспитателей указали на дефицит времени для самостоятельной игровой деятельности воспитанников. А ведь наличие достаточного его количества (не менее 1—1,5 часа в день) выступает одним из условий благополучного развития ребёнка в дошкольном возрасте (Е. Е. Кравцова, Е. А. Панько, Е. О. Смирнова). По результатам исследования выявлено также, что большинство воспитателей недооценивают значимость развивающего потенциала самостоятельной детской игры, следовательно, условия образовательной среды не могут в полной мере обеспечивать формирование возрастных психологических новообразований. Во многом это препятствует полноценному проживанию ребёнком дошкольного детства и реализации возможностей развития на данном этапе онтогенеза.

Таким образом, в ходе исследования были выделены характеристики эмоционально-ценностного отношения воспитателей дошкольного образования к профессии, изучена их готовность к реализации её содержательной специфики.

Результаты исследования позволяют заключить, что педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребёнка характеризуется положительным отношением к детям, образовательной работе, её результатам, предполагает осознание педагогом развивающих возможностей ведущей деятельности, его нацеленность на создание в группе эмоционально-принимающей атмосферы и личностно ориентированное взаимодействие с воспитанниками. В то же время профессионально-педагогическая направленность воспитателя в зависимости от её содержательных характеристик может быть как условием психологического благополучия ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования, так и препятствующим ему фактором.

Полученные в процессе исследования эмпирические данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования педагогической направленности воспитателей дошкольного образования как на этапе получения образования, так и на последующих этапах профессионального становления.

Список цитированных источников

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. — СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2002. — 271 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во «Смысл» : Изд-во «Эксмо», 2004. — 512 с.
3. Дубровина, И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И. В. Дубровина // Развитие личности. — 2015. — № 2. — С. 67—95.
4. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. — Минск : Выш. шк., 2013. — 109 с.
5. Кравцов, Г. Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников / Г. Г. Кравцов // Игра и развитие личности дошкольника : сб. науч. тр. / АПН СССР, Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания ; отв. ред. Г. Г. Кравцов. — М., 1990. — С. 4—18.
6. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
7. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
8. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
9. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения : психология : пособие / Е. А. Панько. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 264 с.
10. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

Материал поступил в редакцию 28.05.2019.

Моделирование функционирования системы коррекционной работы с учащимися, имеющими лёгкую интеллектуальную недостаточность

Т. Л. Лещинская,

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

Т. Н. Юрок,

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

В статье коррекционная работа рассматривается как социально-педагогический процесс социального развития учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: совместное обучение, коррекционная работа, педагогическая коррекция, дети с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

The article considers correctional work as a socio-pedagogical process of social development of students with mild intellectual deficiency.

Keywords: co-education, correctional work, pedagogical correction, children with mild intellectual deficiency.

Современное образование лиц с интеллектуальной недостаточностью рассматривается авторами не с позиции лучшего способа формирования ЗУНов (знаний, умений, навыков) и их соответствия образованию обычных детей. Мы пытаемся противостоять «модным» тенденциям осуществления одинакового совместного образования, игнорирования образовательных субкультур учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) без обеспечения диалогической интроспекции их «самостей» и полагаем, что мобильность социума несовместима с инертностью педагогического мышления. Объективно необходимым становится преодоление барьеров между прогрессивным и формально должным, между прогнозируемым и существующим. Проблема коррекционной работы должна решаться в контексте требований не вчерашнего и не сегодняшнего, а завтрашнего дня лиц с ОПФР.

Современное образование в нашем представлении — это обучение и воспитание, преодолевающее социальную изолированность особенных детей и взрослых, их социальную неподготовленность, формирующее жизнеспособную личность, владеющую способами деятельности, необходимыми для выживания и проживания, умеющую добывать знания, которые будут нужны в процессе жизни. Современное образование призвано обеспечить развитие интеллекта (социального, эмоционального), воспитание Личности, обладающей здоровьем (нравственным и физическим, психическим и психологическим). Образованный человек — смелый, способный оригинально решать жизненные проблемы, обладающий юмором, интуицией, умеющий жить среди людей и приносить

им пользу. Применительно к лицам с интеллектуальной недостаточностью важно, чтобы они могли осознавать суть собственного бытия и способны были менять условия своего существования, умели зарабатывать и развиваться. В контексте имеющихся представлений о современном образовании обратимся к проблеме коррекционной работы применительно к лицам с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Впервые термин «коррекция» был введён в начале XX века русским врачом-психиатром В. П. Кащенко. С тех пор это понятие менялось и приобретало иной смысл, отражающий более широкое толкование и другое понимание. Признаётся несовершенным, неполным с точки зрения педагогической модели образования лиц с особенностями психофизического развития определение коррекции как исправления (частичного или полного) недостатков психофизического развития у детей, потому что решаются не только перечисленные задачи. Подвергается критике интерпретация коррекции как процесса «интервенции», *воздействия* на личность ребёнка, что противоречит демократическим основам образования. Вызывает непонимание толкование коррекции с позиции мероприятийного подхода («система мероприятий»), означающее использование системы отдельных действий и отражающее дискретность, прерывистость данного процесса, — это не вписывается в представление о целостном и системном, непрерывном, пролонгированном характере коррекции.

Обратимся к современным научным взглядам на коррекцию и коррекционно-развивающее обучение. Коррекция определяется как социально-педагогический процесс, направленный «на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и подростков, на исправление (частичное или полное) процесса или результата социального развития и воспитания ребёнка, воспитательной деятельности в семье, образовательном учреждении, центре досуга и пр.» [1, с. 263]. Коррекционная работа рассматривается нами не как изолированное направление: вся специальная педагогика имеет коррекционную направленность, коррекционная работа пронизывает всё обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью.

В научных публикациях последнего десятилетия, посвящённых коррекционной работе, обращается внимание на гипертрофию интел-

лекта, дефицит чувств и эмоций, игнорирование эмоциональной формы взаимодействия при большей сохранности этой сферы у лиц с интеллектуальной недостаточностью [2, с. 43]. Подчёркивается важность учёта социальной ситуации развития и мобилизации личностного потенциала: «...решающим фактором, определяющим траекторию развития лиц с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья, авт. комментариев), является, в конечном счёте, именно “третий фактор” — психологические ресурсы, наиболее концентрированным выражением которых является позиция личности по отношению к своей социальной ситуации» (Д. А. Леонтьев, А. А. Лебедева, Л. А. Александрова) [2, с. 121]. Особая роль в коррекционно-компенсаторной работе отводится совместной деятельности: «Общий принцип, который необходимо применять в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (но не только с ними), — принцип совместной деятельности, предполагающий, что нельзя дать человеку дефицитные личностные ресурсы, но можно помочь их развить. Для этого необходимо: первое, создать или актуализировать для них возможность выбора, и второе — поддерживать тот выбор, который ведёт к позитивным последствиям для них самих» [2, с. 124]. Отмечается что у родителей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, имеются «трудности в принятии решений с ориентацией на собственные ценности. Поэтому возможно нарастание эмоционального истощения у родителя вследствие чувства несвободы, приводящее к ограничению <...> жизни...» [2, с. 202—203].

Социально-личностное развитие учащихся рассматривается как определяющее направление в коррекционной работе. Коррекция — это не узкое направление деятельности учителя. Это проблема воспитания личности, решения её социальных составляющих; это вопросы подготовки к жизни и её организации, включение ребёнка с интеллектуальной недостаточностью в социальное взаимодействие. Особенности дети, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, располагают потенциальными возможностями, которые не в полной мере выявлены и использованы, потому что внимание учёных и практиков было сфокусировано в большей мере на недостатках в психофизическом развитии и формировании знаний, а не на выявленных потенциальных возможностях («пудах здоровья»,

по выражению Л. С. Выготского) и личностном развитии.

Коррекционная работа предстаёт как целостный, системный, комплексный процесс. Учитывается ведущая роль в развитии психики условий жизни и деятельности ребёнка. Создаются такие педагогические условия, при которых личность формируется как целостная структура в единстве ряда следующих компонентов: психические процессы, опыт, направленность.

Принципиальное значение имеет признание возможности формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью высших психических функций (Л. С. Выготский). Коррекционная работа осуществляется сверху вниз: развитие высших психических функций содействует развитию тех, которые по генезису определяются как низшие (ощущения, восприятие, представления, произвольные внимание, память). Оптимистические взгляды на коррекционную работу основываются на признании неравномерности психического созревания ребёнка, более продвинутого развития в отдельных областях, пластичности центральной нервной системы, её большого компенсаторного потенциала и прижизненном характере формирования высших психических функций.

Коррекционно-образовательный процесс является целостным. Обеспечивается единство образовательной, воспитательной, развивающей и коррекционной функций обучения. Существует тесная взаимосвязь между коррекцией и компенсацией (замещением утраченных функций сохранными) — внутрисистемной и межсистемной. Благоприятные условия для физиологической и социальной компенсации сказываются на успешности коррекции. Прослеживается и обратное влияние последней на компенсационные процессы.

Коррекционная работа неотъемлема от образования детей с особенностями психофизического развития. Её функции (коррекционно-обучающая, коррекционно-воспитательная, коррекционно-развивающая, коррекционно-адаптивная) реализуются в ходе всего образовательного процесса и при изучении всех предметов.

Смоделируем функционирование коррекционной работы, используя структурно-логические схемы, которые помогут выделить главное, значимое в рассматриваемой проблеме. В этом случае схемы выступают как алгоритмические модели, отражающие наиболее существенные связи между педагогическими явлениями.

Дается графическая интерпретация педагогического явления и её текстовое подкрепление. Модели, условно воспроизводящие педагогическую реальность, способствуют созданию образа коррекционной работы и её пониманию применительно к предметному содержанию во вспомогательной школе (классы первого отделения). Второстепенная информация отбрасывается, существенные связи упорядочиваются. Модели отражают иерархию понятий и создают обобщённое представление о коррекционной работе с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность.

Системность коррекционной работы обеспечивается последовательностью и взаимосвязью её составляющих. Система комплексной коррекционно-образовательной помощи (структурно-логическая схема 1) представлена на рисунке 1.

Данная система включает следующие этапы педагогической коррекции: *диагностический* (пропедевтико-ознакомительный), в ходе которого составляется заключение о положительных возможностях учащихся и характере имеющегося нарушения; *процессуально-методический*: определяются приоритеты коррекционной работы, необходимые средства, коррекционно-педагогические технологии, методы и приёмы педагогической помощи и поддержки; *контрольно-оценочный*: отмечаются достижения и прогнозируются последствия коррекционной работы [3, с. 25].

Здесь следует обратить особое внимание на выявление потенциальных возможностей учащихся, социально-педагогический характер проводимой работы, включение в образовательный процесс родителей, осуществление патронажа после окончания школы с выдачей конкретных рекомендаций по тем проблемам, по которым потребовались консультативная помощь и поддержка.

Основные направления коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью отражены в структурно-логической схеме 2 (рисунк 2).

Особо актуальна коррекция девиаций взаимоотношений в условиях совместного (интегрированного и инклюзивного) обучения. Проводится подготовка к совместному обучению детей с нормативным развитием и с особенностями психофизического развития, родителей тех и других. Её несвоевременность, взаимное непонимание участников образовательного процесса могут стать причиной их интолерантности.



Рисунок 1. — Структурно-логическая схема 1 «Система комплексной коррекционно-образовательной помощи»



Рисунок 2. — Структурно-логическая схема 2 «Основные направления коррекционной работы»

Коррекционная работа включает также коррекцию моторики (общей, артикуляционной, мелкой моторики пальцев рук). Корректируются знания — в случае, если они являются формальными, отрывочными, оторванными от реальной действительности. Устанавливается связь между усвоенной информацией и способами деятельности, действиями и операциями.

В контексте коррекционной работы рассмотрим урок как процессуальное коррекционное явление. Его достоинства и недостатки в современной специальной школе представлены в таблице 1.

Важным в коррекционной работе является включение учащихся в самостоятельную деятельность. Это достигается вовлечением их в активное взаимодействие, при изменении роли учащихся с особенностями развития в обучении, когда им делегируются права организатора, руководителя. Учитель должен уметь выстраивать конгруэнтные отношения, меняться ролями с учащимися, становиться временно учеником, а ученик — выполнять роль учителя.

Технология совместного (интегрированного и инклюзивного) обучения с учётом коррекционных задач представлена в таблице 2.

Таблица 1. — Достоинства и недостатки урока в современной специальной школе в контексте коррекционной работы

Достоинства	Недостатки
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Гибкость, вариативность, уровневость содержания программного материала, приспособленность к особенностям детей и учителя. ▪ Интегративность урока, установление связи с микро- и макросоциумом, использование различных форм организации учебной деятельности (игры, встречи, драматизации, инсценировки, интерпретации, составление проектов и др.); формирование транспредметных компетенций. ▪ Положительная эмоциональная образовательная среда. ▪ Диалоговое взаимодействие учителя и учащихся. ▪ Здоровьесберегающий, улучшающий качество жизни учащихся процесс обучения. ▪ Коррекционно-воспитывающая направленность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Слабая связь изучаемого материала с современной жизнью. ▪ Жёсткое регламентирование изучаемого на уроке программного материала без учёта потребностей и возможностей ребёнка. ▪ Доминирование субъектно-объектных взаимодействий на уроке и недостаточность субъектно-субъектных взаимоотношений. ▪ Доминирование фронтальных форм работы над индивидуальными. ▪ Преобладание информационных методов обучения, недостаточность управляемой самостоятельной деятельности учащихся

Таблица 2. — Технология совместного (интегрированного и инклюзивного) обучения с учётом коррекционных задач

Реализуемые цели и задачи	Условия осуществления совместного обучения	Критерии эффективности совместного обучения
Смягчение когнитивного кризиса	Использование дифференцированных и индивидуализированных заданий	Учебные достижения
Упреждение и преодоление трудностей совместного обучения и воспитания	Поддерживающее обучение и адаптация школьной среды к особым образовательным потребностям учащихся	Положительная эмоциональная настроенность учащихся на обучение
Формирование социальных и социализационных навыков и умений	Использование интерактивных методов обучения, диалоговой формы взаимодействия учащихся	Социальная и коммуникативная компетентности
Создание благоприятных условий для развития и самореализации и смягчение кризиса взаимоотношений	Коммуникативно-деятельностная модель обучения и включение учащихся в оценочно-рефлексивную деятельность	Личностная компетентность

Совместное обучение предполагает наличие в учреждении образования корпоративной образовательной культуры. Создаётся образовательная среда, отвечающая цели и задачам коррекционной работы. Её перспективными характеристиками являются: креативность участников образовательного процесса, их системное и последовательное интеллектуальное обогащение, включённость в различные виды творческой деятельности и общение, толерантность по отношению ко всем и признание ценности многообразия образовательных субкультур, владение социально-психологическими умениями осуществлять диалогическое взаимодействие. Творческая направленность учителя, его уверенность, умение выстраивать субъект-субъектные

отношения с учащимися находятся в прямой зависимости от создания в учреждении образования условий для доброжелательных отношений, включённости в различные виды деятельности, личностного становления и совершенствования. Для эффективной коррекционной работы требуется сплочённый коллектив, поддержка друг друга, равное, уважительное отношение к учащимся и ориентация на формирование у них прежде всего навыков и умений, нужных для самостоятельной жизни.

В процессе коррекции обеспечивается воспитание жизнеспособной и жизнедеятельной личности. Коррекционные задачи решаются посредством реализации определённых методов воспитания (таблица 3).

Таблица 3. — Реализация методов воспитания с учётом коррекционных задач

Группы методов воспитания	Методы воспитания в коррекционном контексте
Методы наблюдения	а) Наблюдение процесса воспитания в условиях семьи; б) наблюдение за личностной ситуацией развития; в) наблюдение за условиями жизнедеятельности в воспитательной среде школы и вне её с учётом требований гуманистичности и гуманитарности
Методы диагностики имеющегося личностного потенциала, особенностей психофизического развития	а) Использование информационного ресурса семьи; б) выявление особенностей волевой, эмоциональной и нравственной сфер, имеющихся предпочтений; в) изучение характера межличностных отношений; г) выявление особенностей учебно-воспитательного взаимодействия учащихся
Методы коррекции и психолого-педагогической помощи и поддержки	а) Методы включения в деятельность (упражнения, совместная деятельность, игры, в том числе сюжетно-ролевые и психотерапевтического назначения); б) словесные методы (беседа, рассказ и т.д.), обеспечивающие формирование нравственных установок и ценностных ориентаций; в) методы кондуктивного воспитания, обеспечивающие ритмическую организацию движений и дисциплинирующие детей; г) методы сенсорной интеграции (одновременное использование различных сенсорных источников); д) методы релаксации (отвлечения, отдыха, переключения), изменения ролевого поведения; е) методы саморефлексии (самоанализа); ж) организация совместной (сопряжённой), полусовместной (полусопряжённой), самостоятельной деятельности по образцу и показу

На развитие и воспитание личности влияют различные факторы, детерминирующие личностные приращения и изменения. Факторы, обуславливающие процесс

развития и воспитания личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, представлены структурно-логической схемой 3 на рисунке 3.



Рисунок 3. — Схема 3 «Факторы, обуславливающие процесс развития и воспитания личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью»

Моделируемое функционирование системы коррекционной работы позволяет констатировать, что коррекция занимает ведущее место в процессе обучения и является постоянным средством воспитания.

Преодолевается узкий, монистический взгляд на коррекцию, когда полагают, что она осуществляется только на специальных, предусмотренных учебным планом коррекционных занятиях. Различают педагогическую коррекцию, реализуемую педагогическими методами, средствами и приёмами, и психологическую (психокоррекцию), которую проводит психолог психологическими средствами на предметном материале и в процессе внеклассной работы. Вместе с тем педагог изучает и учитывает приёмы психокоррекции, точно так же, как психолог не только выявляет психологические механизмы нарушений, но и реализует педагогическую коррекцию, работая в тесной связи с учителем-дефектологом.

Исходное структурное звено в коррекционной работе — определение научно-теоретических подходов, методологии, научных основ коррекционной теории и практики. Сегодня насчитывается большое количество научных школ, соответственно отличаются многообразием и коррекционные практики. «Правильность» их выбора, если можно так выразиться, мы напрямую связываем с национальными архетипами, национальной культурой, не противопоставляя её цивилизационной куль-

туре, международному опыту. На современном этапе развития общества в Республике Беларусь отдаётся предпочтение следующим подходам: *деятельностному, компетентностному, экзистенциальному, гуманистически-гуманитарному*. Последний основан на признании ребёнка самой большой ценностью независимо от его полезности обществу и имеющихся достижений, а также значимости отдельных фактов его жизни. *Экзистенциальный* подход ориентирует на предоставление свободы выбора учащимся и повышение ответственности за свой выбор; его *поведенческий* компонент — на формирование социально востребованного и социально приемлемого поведения. В практике образования лиц с интеллектуальной недостаточностью в Республике Беларусь реализуются в качестве ведущих *деятельностный* и *компетентностный* подходы в тесной связке и единстве, так как целью образования является воспитание жизнеспособной личности.

Общие задачи коррекции соотносятся с социализацией учащихся, формированием социализационных навыков, как этого требует Конвенция о правах инвалидов, формированием социально-личностной и личностно-социальной компетенций, социальной адаптацией и социальным развитием учащихся. Они не только включаются в учебную коммуникацию, но и ведут житейские разговоры, воспроизводят образцы своего поведения в определённых жизненных ситуациях [4].

Эти моменты, может быть, не всегда чётко прописываются в программах. Исходя из обязательности проведения коррекционной работы, педагог дополняет программные требования и составляет коррекционные задания индивидуального назначения с учётом особенностей семейного микросоциума учащегося, его потребностей, интересов и возможностей.

Структурировать коррекционную работу — это значит, определить её функциональные связи и конкретизировать используемые педагогические приёмы.

Имеющийся опыт коррекционного обучения с использованием созданного учебного обеспечения для I—X классов вспомогательной школы позволяет констатировать: коррекция возможна только на транспредметной основе, потому что корригируются как психофизические нарушения, так и процесс и результат социального развития, что выдвигает на первый план её социально-личностную составляющую.

Излагаемая и выносимая на обсуждение коррекция изменяет само образование, преобразуя его в активный, творческий процесс; трансформирует представления о возможностях лиц с особенностями психофизического раз-

вития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью.

Заслуживают более глубокого исследования пролонгированность коррекционной работы, содержательные изменения в процессе всей жизни лиц с интеллектуальной недостаточностью и соответственно разнообразие тактических решений и дидактических средств и приёмов.

Коррекционная работа — проблема, касающаяся не только компетенции учителей-дефектологов, но и сферы специальной (коррекционной) педагогики. Главной её целью является помощь лицам с особенностями психофизического развития, включение их в жизнь в качестве полноценных её субъектов, несмотря на имеющиеся нарушения и отклонения.

Конформистский (приспособленческий) период в специальной (коррекционной) педагогике завершился. Диалогическая интроспекция (внутреннее наблюдение) самости образовательных субкультур, дискурсивный (аргументированный) диалог будут способствовать диверсификации (преобразованию) современного образования и его обогащению коррекционной теорией и практикой.

Список цитированных источников

1. Коррекция социально-педагогическая // Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. : В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 352 с.
2. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ : ООО «Буки Веди», 2013. — 334 с.
3. Лещинская, Т. Л. Языковое образование лиц с интеллектуальной недостаточностью на компетентностной основе / Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Вестник МГИРО. — 2017. — № 2 (30). — С. 16—25.
4. Коноплева, А. Н. Компетентностный подход в системе образования лиц с особенностями психофизического развития на современном этапе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. Н. Юрок // Педагогическая наука и образование. — 2018. — № 2 (23). — С. 82—91.

Материал поступил в редакцию 02.01.2019.

Проектирование содержания коррекционно-развивающей работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности на основе использования технологий GPS-навигации

В. Э. Гаманович,

доцент кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования
Института инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье описана концепция обновления и уточнения содержания коррекционно-развивающей работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности на основе использования технологий GPS-навигации. Представлено примерное содержание коррекционных занятий «Пространственное ориентирование и мобильность», апробация которого осуществлялась в процессе экспериментальной деятельности

Ключевые слова: компетенции пространственного ориентирования и мобильности, личностные, метапредметные, предметные компетенции, технологии GPS-навигации, мобильное навигационное приложение «OsmAnd Access», апробация.

The article describes the concept of updating and clarifying the content of the correctional and developmental work on the formation of spatial orientation and mobility competencies of students with visual impairments based on the use of GPS navigation technology. An approximate content of spatial orientation and mobility correctional classes is presented. Its approbation was carried out in the process of purposeful experimental activity.

Keywords: spatial orientation and mobility competencies, personal, metasubject, subject competencies, GPS navigation technology, OsmAnd Access mobile navigation application, approbation.

Современные требования к образованию учащихся с нарушениями зрения актуализируют задачу подготовки активной и независимой личности, способной к реализации поведения согласно условиям ситуации. Подготовка детей с нарушениями зрения к самостоятельной жизни в обществе, снижение их зависимости от посторонней помощи осуществляются через овладение жизненно важными компетенциями в разных сферах жизнедеятельности. Одной из наиболее актуальных задач обучения и воспитания незрячих и слабовидящих является формирование у них компетенций пространственного ориентирования и мобильности, которые определяют успешность повседневного функционирования данной категории лиц (В. П. Гудонис, В. З. Денискина, Л. И. Солнцева и др.) [4, с. 153].

Анализ программно-методической документации и существующего опыта формирования у учащихся с нарушениями зрения компетенций в разных сферах жизнедеятельности позволяет констатировать переход в коррекционно-образовательном процессе от знаниевой парадигмы к внедрению

компетентного подхода в большей мере на содержательном уровне. Коррекционно-развивающая работа по формированию социально-бытовой ориентировки, способов познавательной деятельности, зрительного восприятия содержательно нацелена на накопление и осмысление детьми опыта решения практических задач, который проявляется через компетенции в соответствующих сферах. Вместе с этим содержание работы по пространственному ориентированию в значительной степени основано на знаниеоцентрированном подходе, предполагающем формирование у детей ориентировочных навыков, умений передвигаться по определённому маршруту с использованием стандартного ассистивного средства — трости, преодолевать препятствия традиционными способами и др. По нашему мнению, назрела необходимость расширить содержание коррекционно-развивающей работы по пространственному ориентированию и мобильности комплексом знаний и умений, в том числе компенсаторного характера, составляющих основу компетенций в данной области, стимулирующих образование новых функциональных связей, обеспечивающих определённую степень независимости при ориентировании в пространстве и передвижении.

Идеи обновления и приращения содержания коррекционно-развивающей работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности реализуются нами в ходе целенаправленной экспериментальной деятельности «Апробация программно-методического обеспечения коррекционных занятий по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности с помощью технологии GPS-навигации в специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) для детей с нарушениями зрения».

Уточнение структуры, расстановка акцентов и выработка содержательного конструкта, максимально учитывающего главные тенденции социальных преобразований в отношении лиц с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушениями зрения — развитие интеграционных и инклюзивных тенденций, осуществлялись на основе системной интеграции ведущих идей функционального, компетентного, антропологического и системного подходов.

Обращение к идеям *функционального подхода* ориентировало на определение и преодоление ограничений учащихся с нарушениями зрения в повседневной ориентировочной деятельности, то есть на их функциональные возможности, а не на имеющиеся нарушения (В. З. Денискина, М. Н. Наумов, Л. И. Солнцева и др.). В соответствии с данным подходом в содержание работы дополнительно включены знания, умения и отношения, которые отражают требования к независимой жизнедеятельности в современных условиях и находятся в зоне ближайшего развития детей: приобретение опыта самостоятельного ориентирования и передвижения в различных ситуациях и условиях, взаимодействия с другими людьми.

Компетентный подход (С. Е. Гайдукевич, В. П. Гудонис, В. З. Кантор, А. Н. Коноплёва, Г. В. Никулина, Л. И. Солнцева и др.) позволил отобрать и включить в содержание работы такие дидактические единицы, которые обеспечивают развитие положительной мотивации к деятельности по пространственному ориентированию, ценностно-смысловых представлений о её содержании и результатах, способности демонстрировать адекватные эмоционально-волевые проявления, а также возможность ориентироваться и свободно передвигаться в закрытом и открытом пространстве.

Антропологический подход нацелил нас на анализ субъектного опыта незрячих и слабовидящих в области пространственного ориентирования, выявление приоритетов в установках и мотивации данной деятельности у учащихся, определение модальности самооценки ими своего потенциала, степени ответственности за принятые решения (Л. А. Дружинина, В. П. Ермаков, Л. И. Плаксина, Л. В. Рудакова и др.).

Обращение к идеям *системного подхода* позволило конкретизировать и углубить содержание работы по формированию компетенций пространственного ориентирования и мобильности незрячих и слабовидящих учащихся вопросами соотношения и взаимосвязи учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы (С. Е. Гайдукевич, А. Н. Коноплёва, Б. Е. Руденский и др.).

Условиями представления максимально предметного, целостного и исчерпывающего содержания коррекционно-развивающей работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности явился учёт ряда тифлопедагогиче-

ских положений, касающихся разработки и адаптации содержания учебного материала (Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Е. Н. Подколзина, Л. И. Солнцева и др.) [4, с. 153—162].

Учёт своеобразия опыта учащихся с нарушениями зрения и их особых образовательных потребностей предусматривает:

- дополнение содержания актуальными знаниями и умениями компенсаторного характера;
- структурирование, актуализацию значимых связей и отношений внутри материала (пространственных, временных, логических, смысловых);
- акцентирование содержательных аспектов, обеспечивающих эмоциональное опосредование восприятия, осознания и использования учебного материала.

Усиление практико-ориентированного характера образования учащихся с нарушениями зрения. Данное условие продиктовано рядом теоретических положений: основным источником приобретения опыта является практическая деятельность во всём её многообразии; формирование компетенций предполагает включение учащихся в разнообразную, эмоционально и рефлексивно опосредованную деятельность; основным критерием оценки состояния сформированности компетенций детей с нарушениями зрения выступает способность эффективно и самостоятельно реализовывать их на практике. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию компетенций пространственного ориентирования и мобильности необходимо направить на погружение учащихся в реальные ситуации ориентирования и передвижения, предполагающие использование разных видов ассистивных средств.

Обеспечение прагматичности и социальной эффективности нацеливает на включение в содержание коррекционно-развивающей работы определённого набора компетенций пространственного ориентирования и мобильности, способных удовлетворить основные потребности функционирования ребёнка с нарушениями зрения в современной социокультурной среде и гарантировать приобретение качественного практического опыта.

Компетенции пространственного ориентирования и мобильности в своей совокупности рассматриваются нами как интегративное качество личности, позволяющее принимать адекватные решения и достигать поставленных целей в типичных и проблемных ситуациях, воз-

никающих в процессе определения ориентиров, построения маршрутов, использования техник передвижения в закрытом и открытом пространстве в знакомых и неизвестных условиях на основе приобретённых специальных знаний и умений, опыта деятельности и личностных качеств.

Компетенции пространственного ориентирования и мобильности могут быть разделены на следующие группы: личностные, метапредметные, предметные. *Личностные* компетенции определяют поведение и деятельность в конкретной ситуации передвижения (использование приёмов преодоления чувства страха и напряжения при передвижении, адекватное реагирование на реакции других людей в процессе передвижения и т. д.). *Метапредметные* компетенции способствуют использованию универсальных действий в повседневной пространственно-ориентировочной практике (соблюдение техники безопасности при выполнении ориентировочных действий, использование полисенсорной информации в процессе ориентировочной деятельности, следование инструкциям, принятие помощи в ходе ориентирования и передвижения и пр.). *Предметные* компетенции обеспечивают применение специфических составляющих для данной предметной области (использование техник передвижения в закрытом и открытом пространстве, определение акустических, тактильных, зрительных ориентиров, применение на практике необходимого арсенала ассистивных средств и др.).

Значение компетенций пространственного ориентирования и мобильности у детей с нарушениями зрения обусловлено тем, что позволяет инициировать, реализовывать, контролировать и корректировать свою ориентировочную деятельность, определять своё поведение в различных обстоятельствах передвижения, организовывать взаимодействие с другими людьми во время пространственного ориентирования и перемещения в пространстве [3, с. 4].

Анализ современных психолого-педагогических исследований, программно-методической документации позволил уточнить содержание личностных, метапредметных и предметных компетенций пространственного ориентирования и мобильности, актуальных для учащихся с нарушениями зрения. В таблице 1 представлено примерное содержание данных компетенций для учащихся с нарушениями зрения VIII класса.

Таблица 1. — Примерное содержание личностных, метапредметных и предметных компетенций пространственного ориентирования и мобильности учащихся с нарушениями зрения VIII класса

Личностные компетенции	Метапредметные компетенции	Предметные компетенции
<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ типичных реакций зрячих на людей с нарушениями зрения; ▪ стратегий предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций при передвижении; ▪ влияния собственных зрительных флуктуаций на качество пространственного ориентирования и мобильность 	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ современных ассистивных средств пространственного ориентирования и передвижения; ▪ видов и функций топографической наглядности; ▪ правил перемещения в общественном транспорте, общественных местах 	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «запахов опасности»; ▪ ориентиров различной модальности, характерных для конкретного пространства; ▪ «тифлографического кода» пространственных схем и планов; ▪ опорных и постоянных ориентиров разных видов местности, способов их дифференциации
<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ объективно оценивать свои возможности при пространственном ориентировании в зависимости от задач; ▪ осознавать причины чувства страха, неуверенности при самостоятельном передвижении в открытом пространстве; ▪ организовывать взаимодействие с окружающими в соответствии с задачами передвижения 	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ самостоятельно моделировать пространство в наглядной форме; ▪ воссоздавать образ пространства на основе топографических представлений; ▪ воспринимать и анализировать (детально, тематически, комплексно) пространственные планы, карты, схемы 	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ выделять систему ориентиров (опорные, направляющие, контрольные); ▪ определять необходимые ориентиры для передвижения в пространстве; ▪ сохранять направление движения на разных видах местности; ▪ находить заданный участок реального пространства с опорой на топографические представления и ориентиры естественной среды
<p><i>Отношения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ адекватно относиться к предлагаемой помощи, к отказу в просьбе о помощи (не спорить, поблагодарить, не выражать недовольство и др.) 	<p><i>Отношения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ адекватно реагировать на ошибки других (не смеяться, предложить помощь, помочь и пр.); ▪ проявлять положительное отношение (желание, настойчивость) к собственным достижениям при передвижении 	<p><i>Отношения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ адекватно реагировать на свои ошибки и неудачи в процессе передвижения (обратиться за помощью, пытаться исправить ошибки, проявлять желание оказать помощь другому)

Ключевая направленность коррекционных занятий в специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) для детей с нарушениями зрения «Пространственное ориентирование и мобильность» на всех этапах общего среднего образования — формирование компетенций ориентировки, передвижения, мобильности в окружающем пространстве с использованием тифлотехнических средств. Основным тифлотехническим средством формирования компетенций

пространственного ориентирования традиционно является трость. Вместе с этим использование современных ассистивных (вспомогательных) технологий в процессе обучения учащихся с нарушениями зрения пространственному ориентированию и передвижению позволит обеспечить создание новых «обходных путей» к их автономности и независимости. В качестве вспомогательных средств, содействующих более полному и глубокому формированию многочисленных

и разнообразных способов изучения пространства, преодоления препятствий, взаимодействия с предметами и непосредственно передвижения, рассматриваются технологии GPS-навигации.

В настоящее время известны и широко используются разные виды GPS-навигаторов (устройств), а также GPS-приложения для мобильных устройств: «NowNav GPS Accessibility», «GetThere», «Symbian», «OsmAnd» и др. GPS-навигация позволяет незрячим и слабовидящим эффективно ориентироваться в пространстве, в том числе и незнакомом, осуществлять самостоятельный поиск и определение ориентиров, предметов и объектов на местности, выстраивать приемлемый маршрут, одновременно получая актуальную информацию. Некоторые GPS-приложения предполагают наличие специализированных версий для лиц с нарушениями зрения, например специализированное мобильное навигационное приложение «OsmAnd Access». Это мобильное приложение наиболее удобно и доступно для данной категории лиц. Пользователю доступно безвозмездное скачивание полноценной рабочей версии мобильного приложения в Интернете, загрузка озвученной версии приложения, получение необходимой вербальной информации без дополнительного доступа в глобальную сеть. Для работы с приложением достаточно базовых умений работы с мобильным устройством (смартфоном, планшетом), которыми на достаточном уровне обладают учащиеся [1, с. 127].

Результаты апробации показали, что использовать мобильное навигационное приложение «OsmAnd Access» в содержании коррекционно-развивающей работы по формированию пространственного ориентирования и мобильности обучения целесообразно начинать в VII классе после того, как у учащихся сформированы определённый объём знаний и умений по информатике и опыт произвольного использования мобильного устройства. С учётом индивидуально-дифференцированного подхода в пределах установленного учебным планом количества часов в индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы нами предложено ввести изучение темы «Обучение приёмам пространственного ориентирования и передвижения с помощью технологии GPS-навигации» (специализированного мобильного приложения «OsmAnd Access»). В качестве основных содержательных линий при формировании у учащихся с нарушениями зрения умений пространственного ориентирования и мобильности с использованием мобильного приложения «OsmAnd Access» рассматриваются:

- формирование умения использовать системы отсчёта мобильного приложения;
- формирование умения определять активные точки приложения, производить их настройку;
- формирование умения создавать маршрут разными способами;
- формирование умения использовать специальные жесты при работе с озвученной версией приложения;
- формирование умения использовать топографические представления, созданные с помощью навигационного приложения;
- формирование умения использовать навигационное приложение при самостоятельном передвижении;
- формирование умения одновременно использовать трость и мобильное приложение при передвижении по маршрутам [2, с. 91].

Изучение возможностей специализированной версии мобильного навигационного приложения «OsmAnd Access» позволило более детально разработать содержание коррекционно-развивающей работы по теме «Обучение приёмам пространственного ориентирования и передвижения с помощью технологии GPS-навигации», что, на наш взгляд, обеспечит повышение качества работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности. Примерное обобщённое содержание обучения структурировано в соответствии с группами компетенций (таблица 2).

Представленная концепция уточнения, дополнения и структурирования содержания коррекционно-развивающей работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности на основе использования технологий GPS-навигации имеет отличительную особенность — ориентацию на формирование трёх групп компетенций, в своей совокупности образующих интегративное качество личности. Промежуточные результаты апробации содержания продемонстрировали его ориентацию не только на потребности и личные приращения учащихся с нарушениями зрения. Освоение содержательных дидактических единиц способствует осознанию учащимися с нарушениями зрения целей собственной деятельности по пространственному ориентированию и передвижению, развитию их внутренней мотивации к соответствующей деятельности, позволяет сосредотачиваться на присвоении тех компетенций, которые непосредственно направлены на повышение степени их мобильности в предметном и социальном мире.

Таблица 2. — Примерное содержание личностных, метапредметных и предметных компетенций пространственного ориентирования и мобильности, формируемых у учащихся с нарушениями зрения с помощью мобильного навигационного приложения «OsmAnd Access»

Личностные компетенции	Метапредметные компетенции	Предметные компетенции
<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ значения и возможностей технологий GPS-навигации для лиц с нарушениями зрения 	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ правил отбора и получения рационального мобильного приложения GPS-навигации («OsmAnd Access») 	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ функций навигационного мобильного приложения; ▪ условных обозначений мобильного приложения
<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ объективно оценивать свои возможности при передвижении с использованием мобильного приложения; ▪ определять оптимальный темп и ритм своего движения при передвижении с использованием мобильного приложения 	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ настраивать и использовать режимы работы мобильного приложения; ▪ строить маршрут с помощью мобильного приложения; ▪ анализировать маршрут, «предлагаемый» мобильным приложением; ▪ сохранять и корректировать направление движения на маршруте при передвижении с использованием мобильного приложения 	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ проходить маршрут с помощью мобильного приложения «OsmAnd»; ▪ сохранять направление движения на разных видах местности, находить заданный участок реального пространства с помощью мобильного приложения; ▪ выбирать оптимальный путь к конечному пункту назначения в мобильном приложении
<p><i>Отношения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ осознавать необходимость овладения технологией GPS-навигации, понимать её преимущества 	<p><i>Отношения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ проявлять стремление к овладению мобильным приложением 	<p><i>Отношения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ адекватно реагировать на возникновение трудностей при использовании мобильного приложения

Список цитированных источников

1. Вспомогательные технологии в образовании / сост. : В. Э. Гаманович, Е. Н. Сороко ; науч. ред. : С. М. Кайсына, Т. И. Мороз. — Минск : Мин. гор. ин-т развития образования, 2014. — 132 с.
2. Гаманович, В. Э. Современные подходы к формированию компетенций пространственного ориентирования и мобильности у учащихся с нарушениями зрения / В. Э. Гаманович, С. Н. Викторович // Инновации в науке и практике : сб. ст. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф., Барнаул, 23 июня 2018 г. : в 3 ч. — Уфа, 2018. — Ч. 3. — С. 87—92.
3. Гаманович, В. Э. Технологии GPS-навигации как средство формирования компетенций пространственного ориентирования и мобильности у учащихся с нарушениями зрения / В. Э. Гаманович, О. В. Даливеля // Спец. адукацыя. — 2018. — № 4. — С. 3—9.
4. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М. : Полиграф сервис, 2002. — 250 с.

Материал поступил в редакцию 21.12.2018.

Формирование безопасного поведения у детей с тяжёлыми множественными нарушениями средствами детского театра

Д. Н. Забелич,

доцент кафедры специальной педагогики
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук

В статье рассматриваются использование детского театра как средства формирования безопасного поведения у детей с тяжёлыми множественными нарушениями, этапы работы, способы организации и планирование театрализованной игры в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми множественными нарушениями, компетенция личной безопасности, безопасное поведение, детский театр, театрализованная игра, театрализованная деятельность.

The article deals with the use of children's theater as a means of shaping safe behavior of children with severe multiple disabilities, as well as stages of work, ways of organizing and planning a theatrical game in the center of correctional and developmental education and rehabilitation.

Keywords: children with severe multiple disabilities, personal safety competency, safe behavior, children's theater, theatrical game, theatrical activities.

Решение проблемы обеспечения и поддержания собственной безопасности является весьма важным в процессе обучения и организации жизнедеятельности ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями, так как даёт возможность реализовать основную жизненную человеческую потребность — в самосохранении и безопасности. Одним из средств включения ребёнка в деятельность с целью формирования у него компетенции личной безопасности может быть детский театр.

Безопасное поведение ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями проявляется как:

- возможность распознавать незнакомые и опасные ситуации;
- адекватные действия в таких ситуациях.

Соответственно, демонстрация безопасного поведения ребёнком с тяжёлыми множественными нарушениями — это реализация формирующейся у него компетенции личной безопасности как способности и готовности поддерживать собственную безопасность, адекватно действовать в опасных ситуациях.

Проявление безопасного поведения ребёнком с тяжёлыми множественными нарушениями можно рассматривать как способность и готовность выполнять действия, направленные на поддержание собственной безопасности:

- определять опасные ситуации (например, необходимость войти в тёмное помещение, оставленная раскрытой дверь, мокрый пол и др.);
- сообщать об опасности или проблемах со здоровьем взрослому;
- уклоняться от опасной ситуации;
- изменять своё жизненное пространство для поддержания личной безопасности

(устранять опасность самостоятельно, с помощью взрослого или взрослым по просьбе ребёнка) [3].

Сформированность адекватных способов действий в опасных ситуациях содействует социализации и максимально возможной сопровождаемой самостоятельности данной категории детей.

Моделирование жизненных ситуаций является наиболее действенным методом формирования безопасного поведения у детей с тяжёлыми множественными нарушениями. Он используется учителем-дефектологом на учебных занятиях (уроках), другими педагогами во внеурочной деятельности и в процессе внеклассных мероприятий. В семье в реальных условиях родители вместе с детьми закрепляют изученные способы действий. Так как запрос семьи является одним из ориентиров для составления индивидуальной программы развития ребёнка, ставятся новые развивающие задачи.

Проблема адаптации и социальной включённости в общество остаётся актуальной для данной категории лиц [3; 4], поэтому продолжается поиск новых возможностей и путей формирования жизненных компетенций, в том числе компетенции личной безопасности. Детский театр и театрализованные игры могут быть эффективными средствами формирования безопасного поведения у детей с тяжёлыми множественными нарушениями, поскольку у них ведущим методом формирования жизненных компетенций является моделирование жизненных ситуаций [3].

Театрализованная деятельность и театрализованные игры применяются в дошкольной педагогике, в том числе в обучении и воспитании дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [1; 2]. Элементы театрализации в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) используются на праздниках и массовых мероприятиях [5], однако дети нечасто выступают в «актёрской позиции» и обычно «отыгрывают» роль зрителей. Вместе с тем длительная подготовка, яркая эмоциональная окрашенность и массовость предстоящего театрального действия содержат в себе хороший развивающий потенциал и могут служить средством обучения.

Рассмотрим детский театр как одно из средств формирования компетенции личной безопасности у детей с тяжёлыми множественными нарушениями. Во-первых, определим, что

стоит за понятием «детский театр» в отношении данной категории лиц. Детский театр мы рассматриваем как педагогический метод, в основе которого лежит моделирование и отыгрывание ситуаций социального взаимодействия. Целью использования детского театра является выработка у ребёнка поведенческих способов действий в разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, которые требуют безопасного поведения.

Определим другие взаимосвязанные понятия данного метода. Театрализованная игра — организованная деятельность с элементами творчества, в которой ребёнок выполняет действия, свойственные смоделированной жизненной ситуации. Рассматривается не возможность полного принятия на себя игровой роли ребёнком с тяжёлыми множественными нарушениями, а только действия, отображающие определённую жизненную ситуацию, обуславливающую конкретное поведение. Театрализованная деятельность — это использование театрализованной игры как средства обучения.

Театрализованная игра как один из видов продуктивной деятельности позволяет моделировать и проигрывать жизненные ситуации и способы социального взаимодействия, поэтому на начальном этапе необходимо определиться со следующими позициями:

- какие способы действий возможно сформировать у ребёнка на данном этапе обучения (в соответствии с потребностями ребёнка, запросом родителей и требованиями программы);
- какие из данных способов действий могут быть сформированы в театрализованной деятельности.

Ещё один важный вопрос — выбор наиболее рационального метода: моделирования ситуаций или детского театра. Уточним, что работа по формированию компетенции личной безопасности у детей с тяжёлыми множественными нарушениями начинается в I классе. В связи с этим нам представляется рациональным приступить к работе по формированию безопасного поведения с моделированием часто встречающихся важных для жизнедеятельности ситуаций, а далее расширять круг действий для выполнения, переходя к театрализованной игре. То есть театрализованная игра в данном случае выступает как серия взаимосвязанных ситуаций, в которых ребёнок может продемонстрировать адекватное безопасное поведение.

Вместе с тем детский театр может выйти на этап особой организации, когда взрослые вместе с детьми соберут из отдельных театрализованных игр сюжет для демонстрации соученикам, родителям, другим зрителям.

Рассмотрим *этапы организации* работы детского театра с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями.

I. Организационный этап.

Определяются жизненные ситуации, которые можно будет использовать для театрализованной игры. Уточним, что постепенный переход от моделирования ситуаций к театрализованной игре будет рациональным только в том случае, если ребёнок с определённой степенью самостоятельности может адекватно действовать в смоделированной ситуации. То есть у него уже сформированы отдельные безопасные способы действий.

Решаются вопросы последовательности и планирования дальнейших этапов работы. Театр должен получить название, идею, запланировать продуктивный выход. Участие детей в спектаклях, которые будут представлены публике (например родителям), будет содействовать социализации детей и формированию способов действий не только безопасного поведения, но и коммуникативных, бытовых, субъектно-поведенческих.

II. Планирование работы детского театра.

После того как выдвинута основная идея театра (которая представляет собой цель работы), необходимо поставить решаемые задачи. Они будут отличаться на разных временных этапах работы и для разных детей, так как для только что пришедшего ребёнка будут актуальны определённые достижения, которые, возможно, уже имеются у других детей, включённых в деятельность театра ранее: например формировать адекватные коммуникативные действия (вербальные или невербальные), связанные с привлечением внимания взрослого.

Учитывая вариативность и разнообразие тяжёлых множественных нарушений у детей, первой задачей педагога будет включение всех участников в совместную деятельность. Организация продуктивного взаимодействия в процессе театрализованных игр будет способствовать не только формированию безопасного

поведения, но и социализации данной категории детей.

Первый план работы театра желательно составлять на срок не более четверти. Данное требование соотносится и с алгоритмом составления индивидуальных программ обучения детей действиям по обеспечению собственной безопасности [3]. Участие ребёнка в детском театре тоже можно внести в индивидуальную программу как средство закрепления безопасного поведения во внеурочной деятельности. При планировании работы удобно ориентироваться на содержание и уровни достижений за период обучения, определяющие направления формирования безопасных способов действий в учебных программах по учебным предметам «Основы жизнедеятельности» для I–IV классов и «Социальная адаптация» для V–IX классов ЦКРОиР [6; 7].

Обязательным является планирование этюдов и сценок, которые будут приближены к ситуациям, моделируемым на учебных занятиях: упражняющим, коммуникативным, конфликтным или оценочным [3]. Например, в процессе театрализованной игры можно учиться определять опасность агрессивного поведения других людей, сообщать об агрессии или конфликте взрослому, уклоняться от конфликта. Так будет осуществлено основное требование к формированию у детей с тяжёлыми множественными нарушениями обобщённых способов действий — перенос алгоритма выполнения в незначительно изменённую ситуацию. Ребёнку длительное время будет необходима помощь в выполнении знакомого действия даже в таком случае. Многократное повторение действий в рамках репетиций и отработки сюжетов будет служить реализации данной задачи.

Содержание плана работы театра удобно представлять в форме таблицы, по типу перспективного планирования учебных занятий, где в основе лежит годичный принцип — соотношения содержания и событий со временем года и праздниками.

Планирование работы детского театра может иметь следующую структуру:

1. Цель работы театра (идея).
2. Задачи на каждом этапе работы.
3. План работы:

№	Сроки работы	Тема занятия	Содержание (этюды, сценки, ситуации для моделирования)	Реквизит	Работа с родителями
---	--------------	--------------	--	----------	---------------------

В начале работы в качестве реквизита предлагаются знакомые объекты, которые имеются в классе и используются или встречаются детям ежедневно. В дальнейшем прибавляется по одному предмету или игрушке, чтобы у детей была возможность перенести сформированное действие в новые условия, действуя с новыми объектами. Удачным для этой цели будет использование объектов (игрушек, бытовых предметов и т. д.), принесённых на время родителями из дома.

III. Подготовка сюжетов и сценариев.

Данный этап является одним из самых важных, так как способы безопасного поведения формируются у детей в конкретных ситуациях. Например, умение безопасно передвигаться по поверхностям разной структуры и расположения можно сформировать у рассматриваемой категории детей только в движении. Эти ситуации рекомендуется повторять в различных сюжетах (например, включить в сюжет необходимость ходить по гладкому полу, ворсистому ковру, гравийной дорожке), пока действия, выполняемые ребёнком, не станут частью его витагенного (жизненного) опыта. В этом состоит отличие детского театра для детей с тяжёлыми множественными нарушениями от театра для других категорий детей. Сказочные сюжеты на начальных этапах работы не эффективны. *Ребёнок как актёр играет роль самого себя в изменяющихся условиях.* Его задача — правильно выполнить действия, соответствующие ситуации. То есть основная цель сюжета — не развлечь или научить чему-то зрителя, а научить «актёра».

Тематика театрализованных игр может формулироваться в зависимости от поставленных обучающих и коррекционных задач, быть общей для детей группы, но требовать выполнения разных действий от каждого ребёнка. Например, театрализованная игра «Мой друг светофор» может включать в себя для одних детей тренировку способов действий, связанных с безопасным передвижением по улице, а для других — ситуации посадки в транспорт. Использование одной игры для формирования разных способов действий определяется тяжестью и вариативностью нарушений у детей и, соответственно, максимальной индивидуализацией обучения.

В дальнейшем можно расширять ситуации и сюжеты, чтобы, как в настоящем театре, спектакль можно было представить зрителям.

IV. Включение театрализованных игр и элементов спектаклей в массовые мероприятия, утренники и праздники, проводимые в ЦКРОиР.

Утренники, праздники, другие открытые и массовые мероприятия, проводимые в ЦКРОиР, демонстрируют достижения детей, являются радостными событиями для всех участников образовательного процесса, способствуют сплочению педагогического коллектива с семьями учащихся. Театрализованные игры и сценки, в которых участвуют дети, хорошо дополняют сценарий любого мероприятия. Соответственно, в план работы детского театра можно внести и такую подготовку. Учитывая годичный принцип, можно предусмотреть сюжеты, показывающие необходимость соблюдения правил безопасности в разное время года в различных ситуациях. Включение в праздники сценок, сюжетом которых служат правила безопасного поведения, соблюдение их, будет полезным и актуальным не только для учащихся ЦКРОиР, но и для их родителей, братьев и сестёр.

Примеры сценариев праздников и утренников для детей с тяжёлыми множественными нарушениями и их родителей представлены на нашем сайте «Моя безопасность» (<http://www.moyabezopasnost.info>).

V. Подведение итогов, корректировка планирования, постановка задач для следующего этапа обучения.

Организация детского театра может стать эффективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями. Начинаясь с одного класса и детей, знакомых друг с другом, данный вид творческой деятельности может стать объединяющим фактором не только для всех учащихся ЦКРОиР, но и для других детей и взрослых. То есть способствовать социализации и включению в широкое социальное взаимодействие. Но для того, чтобы прийти к данному идеальному варианту, необходимо после каждого этапа (который составляет в начале работы 2—3 месяца) проводить качественный анализ деятельности, включая в следующий план удачные методы, сценарии и сюжеты, расширяя (если нужно) число участников. Следует уточнить, что недопустимо исключать детей из работы театра по причине отказа от участия в действиях. Ребёнок с тяжёлыми множественными нарушениями может не сразу включаться

в работу, но возможность взаимодействовать со взрослыми и ровесниками будет расширять круг его социальных связей и содействовать его развитию.

При планировании следующего этапа работы детского театра могут изменяться и идея, и задачи, и всё содержание. Это зависит от того, насколько были достигнуты задачи предыдущего этапа, насколько запланированные сюжеты служили коррекционным и развивающим целям. Напомним, что обучение детей с тяжёлыми множественными нарушениями происходит не по спирали, а по кругу с постоянным возвращением к предыдущим темам, сюжетам, ситуациям. Для данной категории лиц необходимо непрерывное образование, чтобы поддерживать сформированные компетенции. В связи с этим нам представляется возможным использовать театрализованную деятельность в дальнейшей работе со взрослыми, имеющими тяжёлые множественные нарушения.

Способы организации театрализованных игр с учащимися ЦКРОиР

Театрализованные игры могут включаться в учебные и внеклассные занятия на постоянной основе либо иногда, когда это необходимо. Эффективной будет организация детского театра в рамках кружковой работы. Занятия в театральном кружке рекомендуется проводить на основе плана работы ЦКРОиР, планирования учебных занятий классов, в которых обучаются дети-участники.

В начале работы над любым сюжетом рекомендуется уточнить возможности и достижения детей. Для обыгрывания ситуаций и сюжетов эффективно объединять детей в подгруппы. Это может быть объединение по принципу одноуровневости или по принципу взаимодополняемости. Например, удобно организовывать взаимодействие в рамках сюжета, когда каждый из детей владеет одинаковыми способами действий. При разных уровнях достижений можно организовать взаимопомощь между детьми, что будет содействовать расширению социальных связей и овладению новыми способами действий в рамках коммуникативной и субъектно-поведенческой компетенций.

В дальнейшем подгруппы детей могут объединяться общим сюжетом или переформировываться для более рациональной работы в случае необходимости.

Основными методами организации театрализованных игр являются моделирование социальных ситуаций и игровые упражнения.

Работа с родителями

Родительский запрос — один из ориентиров для педагогов при составлении индивидуальной программы формирования компетенции личной безопасности. Совместно с родителями определяются образовательные потребности ребёнка, условия проживания и способы действий, желательные для формирования на определённом этапе обучения. Опыт практической деятельности показывает, что многие родители активно включаются во взаимодействие с педагогами и принимают участие не только в массовых мероприятиях и праздниках, но и в повседневной жизни класса ЦКРОиР. Данный ресурс рекомендуется широко использовать в работе детского театра. Участие родителей как помощников и сопровождающих будет эффективным на начальном этапе работы. Они могут подсказать актуальные ситуации и сюжеты, поскольку взаимодействуют со своими детьми в повседневной жизни и видят их жизненные потребности. Роль родителей заключается не только в участии в театрализации в качестве зрителей, но и в закреплении способов безопасного поведения в реальных жизненных ситуациях. Вместе с тем участие ребёнка в детском театре в качестве «актёра» может послужить дополнительным стимулом для родителей закреплять с ним способы действий и репетировать дома. Успешное выступление ребёнка станет поводом для радости и гордости его родителей.

Детский театр может быть использован как средство обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями не только способам безопасного поведения, но и другим способам действий, необходимым для жизнеобеспечения данной категории лиц. Адекватное поведение в опасных ситуациях является необходимым навыком, который не всегда может демонстрироваться ребёнком ежедневно, в связи с тем, что тот находится под присмотром взрослого. Театрализованные игры дадут возможность тренировать данный способ действий и будут готовить ребёнка и подростка с тяжёлыми множественными нарушениями к безопасному сопровождаемому проживанию в будущем.

Список цитированных источников

1. Вечканова, И. Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / И. Г. Вечканова. — СПб. : КАРО, 2016. — 144 с.
2. Ваганова, А. В. Театрализованная деятельность как средство развития творческой активности и социализации у дошкольников / А. В. Ваганова, А. Е. Веснина, Е. Е. Созина // Специальное образование : материалы XII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 21—22 апр. 2016 г. : в 2 т. / Ленингр. гос. ун-т ; под общ. ред. В. Н. Скворцова. — СПб., 2016. — Т. 1. — С. 89—92.
3. Забелич, Д. Н. Методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития / Д. Н. Забелич // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 3 (20). — С. 94—99.
4. Коноплёва, А. Н. Проблемы социального развития и адаптации в современном обществе лиц с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская // Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями : коллективная монография ; науч. ред. : А. Н. Коноплёвой, Т. Л. Лещинской. — Гродно, 2018. — С. 290—319.
5. Методика учебно-воспитательной работы в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2009. — 276 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Основы жизнедеятельности» для I—IV классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 17 авг. 2016 г., № 80 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2017.
7. Учебная программа по учебному предмету «Социальная адаптация» для V—IX классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 16 авг. 2017 г., № 108 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2017.

Материал поступил в редакцию 16.01.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Следует отметить своеобразное соотношение форм диалогической и монологической речи в процессе коррекционно-развивающей работы, что обусловлено, как минимум, двумя группами факторов. Первой группой, которую необходимо учитывать, выступают сходства и различия в лингвистическом плане. Так, к методически важным следует отнести различия, которые отмечаются в мотивах, структуре, используемых лексико-грамматических средствах, наличии преднамеренного планирования, ситуативности, контекстности, коммуникативной направленности. Как подчёркивает в своих исследованиях А. Г. Зикеев, на начальных этапах обучения умения и навыки диалогической речи выступают основой для появления монолога, а в последующем это соотношение может изменяться. Вторая группа факторов включает специфические особенности овладения детьми с нарушением слуха связными высказываниями (недостаточную сформированность умений реагировать на реплики собеседника при реализации диалога; инициировать диалогическое общение; обеспечивать цельность связных монологических высказываний и др.). Это может быть обусловлено нарушениями любого из компонентов речевого акта: неполноценностью слухового восприятия речевых единиц, трудностями осмысления непосредственного содержания реплики или контекста, сложностями отбора лексико-грамматических средств.

Феклистова С. Н. Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха.