

ISSN 2310-273X

1 (22)
2018

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2018 1 (22)

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

Редакционный совет

Г.В.ПАЛЬЧИК, доктор педагогических наук — председатель (Республика Беларусь)
Э.Р.БАГРАМЯН, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
В.А.БОЛОТОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
М.И.ВИШНЕВСКИЙ, доктор философских наук (Республика Беларусь)
Ю.А.ИВАНОВ, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь)
Ф.В.КАДОЛ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
В.А.КАПРАНОВА, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.Х.КАРИМОВА, доктор педагогических наук (Таджикистан)
Н.И.КЛОКАРЬ, доктор педагогических наук (Украина)
А.А.КОВАЛЕНЯ, доктор исторических наук (Республика Беларусь)
А.К.КУСАИНОВ, доктор педагогических наук (Республика Казахстан)
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктор филологических наук, член-корреспондент (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)

1 (22)
2018

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

Пальчик Г. В., Фурса И. А.

Аттестация научных работников высшей квалификации в области педагогической науки в Республике Беларусь: опыт и направления развития 3

ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ

Информация о присуждении учёной степени кандидата наук 10
 Научное призвание как судьба 12

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Левко А. И. Философия, наука и образование в эпоху глобализации 14

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Позняков В. В. Предметное поле диагностического исследования 20**Коноплёва А. Н., Лещинская Т. Л.**

Трансдисциплинарная методология опережающего исследования проблем специальной педагогики 27

Борисевич И. С. Концептуальная модель методической подготовки будущего учителя в процессе контекстного обучения физической и коллоидной химии 36

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Булдык Г. М. Деятельностная парадигма практико-ориентированного математического образования будущих экономистов в вузе 49**Кухарев Н. В.** Обратная связь как стимулирующий фактор профессионального мастерства педагога: акмеологическая доминанта 55

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Силкович Л. А. Подготовка студентов-лингвистов к профессиональной межкультурной коммуникации на основе междисциплинарной интеграции 59**Курбыко З. С., Гуртовая Е. Ю., Невдах С. И.**

Мониторинг результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования 68

Голубева С. А. Исследование копинг-стратегий и копинг-ресурсов в условиях негативного информационно-психологического воздействия 75**Козырева Н. В.** Детерминанты стигматизации детей в дошкольной группе 84

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Никашина Г. А. Проблематизация содержания деятельности как условие опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет 89

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Крюковская Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в процессе обучения математике в I классе 94**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 20.03.2018.

Формат 60x84¹/₈
 Усл. печ. л. 11,63
 Уч.-изд. л. 10,14
 Тираж 101 экз.
 Заказ № 1572

Номер подготовили:

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

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

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

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

© Национальный институт образования, 2018

Аттестация научных работников высшей квалификации в области педагогической науки в Республике Беларусь: опыт и направления развития

Г. В. Пальчик,
председатель Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь,
доктор педагогических наук,
профессор,
И. А. Фурса,
консультант управления
аттестационной работы
Высшей аттестационной комиссии
Республики Беларусь,
кандидат философских наук

В статье представлены результаты аттестации научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям в 2007—2016 годах в Республике Беларусь. Выделяются актуальные проблемы и предложения по повышению эффективности деятельности советов по защите диссертаций.

Ключевые слова: аттестация научных работников высшей квалификации, педагогическая наука, совет по защите диссертаций, экспертный совет, научная экспертиза.

The article presents the results of attestation of scientific workers of higher qualification in pedagogical specialties in 2007—2016 in the Republic of Belarus. Actual problems are emphasized; suggestions for increasing the effectiveness of scientific councils on thesis defense are made.

Keywords: attestation of scientific workers of higher qualification, pedagogical sciences, scientific council on thesis defense, expert council, scientific expertise.

Национальная система государственной аттестации научных работников высшей квалификации в Республике Беларусь действует как независимая централизованная многоуровневая процедура научной экспертизы квалификационных работ на соискание учёных степеней и присвоение учёных званий. Нормативно это было закреплено постановлением Совета Министров о создании Высшей аттестационной комиссии (далее — ВАК) при Совете Министров Республики Беларусь от 18 сентября 1992 года, дату принятия которого можно считать началом становления системы государственной аттестации нашей страны. В последующие годы с учётом правоприменительной практики была разработана законодательная база многоуровневой системы государственной аттестации, а также приняты базовые нормативные правовые акты, регламентирующие процедуру экспертизы научных квалификационных работ.

Полномочия научной экспертизы диссертаций делегированы ведущим учёным в рамках деятельности советов по защите диссертаций, экспертных советов и Президиума ВАК, в работе которых участвуют около 1,5 тыс. докторов наук, 86 академиков и 114 членов-корреспондентов Национальной академии наук Беларуси.

По психолого-педагогическим наукам действует один *экспертный совет ВАК* и девять *советов по защите диссертаций*.

Основными функциями экспертного совета ВАК как научно-квалификационного органа являются:

- проведение экспертизы квалификационных научных работ (диссертаций), представляемых советами по защите диссертаций, при соблюдении единых требований, которые

предъявляются к уровню диссертации вне зависимости от места её выполнения и защиты;

- экспертиза аттестационных дел соискателей учёных степеней, материалов по переаттестации в учёной степени лиц, получивших документы о научной квалификации в иностранных государствах;
- согласование вопросов об открытии аспирантур/докторантур при учреждениях послевузовского образования;
- рассмотрение проектов паспортов специальностей научных работников и другие вопросы.

Среди основных документов, регламентирующих процедуры осуществления экспертной оценки квалификационной работы, — паспорта научных педагогических специальностей, в которых закрепляется область научных исследований. Структура паспорта специальности включает: указание отрасли (отраслей) науки, по которой присуждается учёная степень; формулу специальности; области исследований, в которых конкретизируются структурные компоненты научной специальности; перечень смежных специальностей; разграничение со смежными специальностями. Ключевым элементом паспорта специальности является формула специальности, которая, по сути, есть краткое определение научной специальности, предмета исследований в конкретной области педагогической науки. Отметим, что содержание паспортов педагогических специальностей, действующих в республике, в основном коррелирует с содержанием паспортов аналогичных научных специальностей в Российской Федерации. ВАК Республики Беларусь утверждены паспорта специальностей по педагогической отрасли науки (шифры специальностей: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.03 — коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия); 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; 13.00.05 — теория, методика и организация социально-культурной деятельности; 13.00.08 — теория и мето-

дика профессионального образования) [2] (таблица 1).

В настоящее время осуществляется уточнение паспортов педагогических специальностей с учётом правоприменительной практики, актуальных задач и достижений педагогической науки.

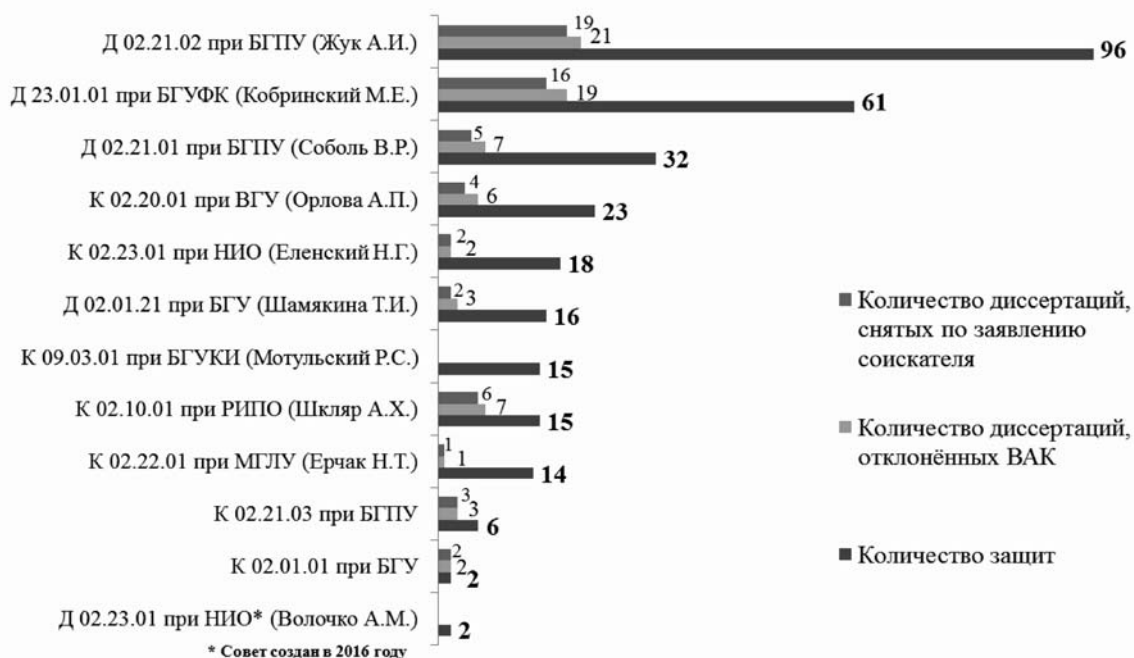
Сегодня в Республике Беларусь функционируют восемь советов по защите диссертаций, которые имеют право проводить экспертизу диссертаций по педагогическим специальностям: четыре докторских (при БГПУ, БГУ, БГУФК, НИО) и четыре кандидатских (при БГУКИ, МГЛУ, РИПО, НИО). Из них при учреждениях образования действует шесть советов, а при научной организации — два (НИО). Актуальная информация о деятельности советов по защите диссертаций размещена на официальном сайте ВАК (www.vak.org.by) [1]. Экспертизу педагогических диссертаций в советах по защите диссертаций проводят наиболее квалифицированные научные кадры: 66 докторов наук (из них в состав двух педагогических диссертационных советов входят три доктора наук) и 19 кандидатов наук.

По степени эффективности советы по защите диссертаций можно оценивать как соотношение количества защищённых в совете диссертаций и количества отклонённых ВАК квалификационных научных работ. Рисунок 1 иллюстрирует указанное соотношение по каждому из действующих в период с 2007 года по 2016 год советов по защите диссертаций, имеющих право принимать к защите диссертации по педагогическим специальностям.

В число отклонённых работ включаются диссертации, не утверждённые Президиумом ВАК, а также диссертации, снятые соискателями по результатам рассмотрения в экспертном совете. Анализ результатов рассмотрения в ВАК диссертаций по педагогическим специальностям показывает, что примерно 20 % диссертаций снимается по заявлению соискателей, а около 4 % работ отклоняется при рассмотрении на Президиуме ВАК. В основном соискатели учёной степени соглашались с замечаниями экспертного совета и предпочитают снять работу для её корректировки и повторного представления рукописи диссертации в доработанном варианте. Треть диссертаций, отклонённых ВАК на различных этапах экспертизы, были представлены повторно после доработки и устранения высказанных эк-

Таблица 1 — Формула специальностей по педагогической отрасли науки

Шифр и специальность	Содержание специальности
13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования	Исследование проблем философии образования, методологии педагогики, теории, истории педагогики и образования, этнопедагогики, сравнительной педагогики и педагогического прогнозирования
13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	Исследованию подлежат теория, методика и технологии обучения, закономерности обучения учебным предметам, нормативные требования к целям, содержанию, преподаванию и учению учащейся и студенческой молодёжи; закономерности воспитания и нормативные требования к организации воспитательной деятельности учащейся и студенческой молодёжи
13.00.03 — коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	Исследование сущности коррекционно направленных процессов воспитания и обучения, их закономерностей, принципов, методов, средств, технологий, проблем подготовки к самостоятельной жизни лиц с особенностями психофизического развития
13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	Исследование теоретических и научно-прикладных проблем совершенствования системы физического воспитания, массового физкультурного движения, юношеского спорта, спорта высших достижений, спорта инвалидов, физической реабилитации, эрготерапии, оздоровительной, лечебной и адаптивной физической культуры, туризма
13.00.05 — теория, методика и организация социально-культурной деятельности	Изучение истории, теории, методологии, методики, организации социально-культурной деятельности, её роли в воспитании и развитии личности
13.00.08 — теория и методика профессионального образования	Исследование закономерностей высшего, среднего специального, профессионально-технического и дополнительного образования взрослых. Разработка теоретических обоснований, методики и технологии учебно-воспитательного процесса с учётом потребностей личности, государства и рынка труда

**Рисунок 1 — Количество диссертаций, рассмотренных советами по защите диссертаций в 2007–2016 годах**

спертами замечаний и утверждены Президиумом ВАК.

В целом по педагогической отрасли науки за период 2007—2016 годов в ВАК рассмотрено 304 диссертации, из них на соискание учёной степени доктора наук — 20 диссертаций, кандидата наук — 284 (рисунки 2). Решением Президиума ВАК утверждено 14 и 216 диссертаций соответственно, в том числе 9 кандидатских диссертаций — по результатам переаттестации. Иностранцами гражданами защищены 16 диссертаций. В год приблизительно утверждается около одной докторской и 21 кандидатской диссертации. Средний

возраст соискателей учёной степени доктора педагогических наук в исследуемый период составил 53 года, кандидата педагогических наук — 38 лет (по всем отраслям науки в этот же период средний возраст соискателя докторской степени — 51 год, кандидатской — 34 года).

В разрезе специальностей за последнее десятилетие наибольшее количество защит осуществлялось по следующим специальностям: 13.00.02 (80 диссертаций), 13.00.01 (46), 13.00.04 (44); наименьшее — по специальностям 05.25.03 и 13.00.05 (по 9 работ), а также по специальности 13.00.07 (2 работы) (таблица 2).

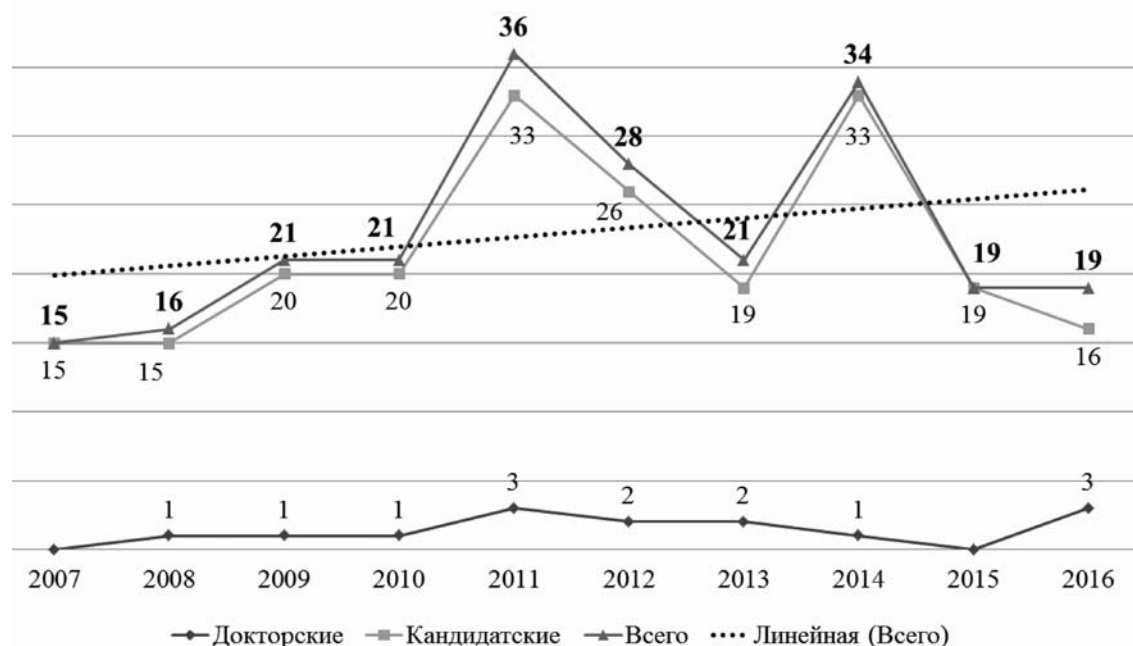


Рисунок 2 — Динамика присуждения учёных степеней по педагогическим наукам в 2007–2016 годах

Таблица 2 — Количество диссертаций, утверждённых ВАК в период 2007–2016 годов, по специальностям

Специальность	Количество диссертаций
13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	80
13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования	46
13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	44
13.00.08 — теория и методика профессионального образования	25
13.00.03 — коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	15
05.25.03 — библиотековедение, библиографоведение и книговедение	9
13.00.05 — теория, методика и организация социально-культурной деятельности	9
13.00.07 — теория и методика дошкольного образования	2

Следует отметить, что в действующую номенклатуру специальностей научных работников Республики Беларусь специальность 13.00.07 не входит.

Среди защищённых диссертаций по специальности 13.00.02 (рисунок 3) преобладают квалификационные работы в областях «воспитание учащейся и студенческой молодёжи» (23 работы), «иностранные языки» (15), «математика» (12), в то время как по методике обучения биологии, географии, русской литературе и музыке за обозначенный период не было подготовлено ни одной диссертации. Кроме того, по ряду предметных областей специальности 13.00.02 подготовлено критично малое количество научных квалификационных работ (по методике обучения белорусской литературе, черчению, химии, физике, информатике, изобразительному искусству, по трудовому обучению).

Следует согласиться с той позицией, что количественная оценка данных результатов не вполне корректна. Важнее качество диссертаций, чем их количество, а также актуальность научных исследований соискателей учёной степени, востребованность и своевременность получен-

ных научных результатов для национальной системы непрерывного образования. Безусловно, научная новизна и практическая значимость — это основные атрибуты качественной квалификационной научной работы.

Изучение результатов анализа научных направлений и тематики выполненных в период 2007—2016 годов диссертационных исследований позволяет выделить следующие общие тенденции:

- соискатели чаще обращаются к вопросам методики преподавания и частным вопросам дидактики. При этом необходимо учесть многоаспектный характер специальности 13.00.02, которая объединяет несколько уровней и областей образования, предполагает разработку методики обучения по различным учебным предметам;
- наименее востребованными у диссертантов являются такие области педагогической науки, как общая и сравнительная педагогика, методология и методы педагогических исследований, а также актуальная для современной педагогической науки



Рисунок 3 — Количество утверждённых ВАК диссертаций по специальности 13.00.02 (по предметным областям) в 2007—2016 годах

и образования проблематика, например, развитие метапредметных компетенций обучающихся; проведение измерений в образовании; сопоставительный анализ образовательных систем на материале крупных междисциплинарных исследований и т. д.

В контексте проблемы определения актуальной тематики педагогических исследований отметим перечень приоритетных направлений психолого-педагогических исследований в сфере образования на 2016—2020 годы, сформированный БГПУ, как ориентир для аспирантур, соискателей и их научных руководителей в выборе направления исследований [3].

Для приращения научного потенциала в отрасли фактор научной среды чрезвычайно значим. Показательно, что количество успешно защищённых диссертационных работ по специальностям находится в прямой зависимости от числа докторов наук в стране по данной специальности. Структура научной специализации докторов наук в основном соответствует количеству защищённых диссертаций по специальностям (таблица 3).

Значимым фактором успешной подготовки учёного-педагога является выполнение исследования в тесной связи с крупными научными программами и темами, которые, как правило, объединяют для реализации масштабного научного проекта как известных учёных, так и начинающих исследователей. Такая научная среда продуктивна для формирования необходимых личностных качеств и научно-исследовательских компетентностей молодых учёных. В период 2007—2016

годов значительное число успешно защищённых квалификационных работ было выполнено в рамках заданий крупных научных программ: ГКПНИ «Экономика и общество» на 2006—2010 годы, ОНТП «Современная образовательная среда» на 2009—2011 годы, ГПНИ «История, культура, общество, государство» на 2011—2015 годы, ОНТП «Электронные образовательные ресурсы» на 2012—2014 годы, «Качество образования» на 2015—2017 годы. Диссертационные работы, подготовленные по результатам участия диссертанта в крупных научных исследованиях, отличаются их системный характер, выраженная практико-ориентированная направленность полученных результатов.

Проведённый анализ эффективности системы аттестации научных педагогических работников позволяет обозначить ряд приоритетных для её совершенствования направлений, в числе которых:

- значимость мониторинга деятельности всех структур, задействованных в подготовке и аттестации научных кадров, для обеспечения соблюдения принципов прозрачности и независимости научной экспертизы, а также оценки текущего состояния системы научной аттестации, получения полной и достоверной информации и принятия на этой основе рациональных управленческих решений;
- очевидная необходимость усиления подготовки специалистов по методике обучения и воспитания по ряду предметных областей (биология, русская литература, музыка, география, белорусская литература, черчение,

Таблица 3 — Количество докторов, кандидатов педагогических наук и диссертаций, утверждённых ВАК Беларуси за 2007—2016 годы, по специальностям

Шифр научной специальности	Количество докторов педагогических наук	Количество кандидатов педагогических наук	Количество утверждённых ВАК диссертаций (из них докторских)
13.00.01	38	373	46 (4)
13.00.02	27	356	80 (8)
13.00.04	18	271	44
13.00.08	12	73	25 (1)
13.00.05	4	29	9 (1)
05.25.03	2	24	9
13.00.03	1	47	15
13.00.07	1	9	2

химия, трудовое обучение, изобразительное искусство, физика, информатика) для устранения имеющегося дисбаланса в структуре специальности 13.00.02;

- создание благоприятных условий для формирования и развития научно-педагогических школ, которые благодаря единству традиций и инноваций являются наиболее мощной движущей силой укрепления научного потенциала педагогического сообщества;
- максимальное использование возможностей привлечения соискателей учёной степени к участию в выполнении заданий государственных и отраслевых программ научных исследований, что имеет важное значение как дополнительный стимул к проведению исследования, а также как особый опыт коллективной научной деятельности, позволяющий диссертанту включиться в проблематику наиболее актуальных фундаментальных и прикладных исследований.

Эффективными направлениями совершенствования аттестации научных работников высшей квалификации являются поиск, разработка и внедрение в практику новых моделей и организационных форм её проведения, а также модернизация правовых основ функционирования

советов по защите диссертаций. В условиях развития интеграционных процессов в сфере образования и научной деятельности с учётом сложившейся правоприменительной практики государств — участников СНГ востребованной формой работы может стать межгосударственный диссертационный совет.

Формирование межгосударственного диссертационного совета возможно как для проведения научной экспертизы диссертационных работ, представленных на соискание учёной степени доктора наук, так и для разовой защиты конкретной диссертационной работы с привлечением учёных по теме диссертации. Безусловно, такая форма работы потребует тщательной разработки организационно-правовых механизмов и порядка функционирования совета, а также согласования установленных национальными законодательствами нормативных требований к соискателям учёных степеней и квалификационным научным работам. Однако внедрение модели межгосударственного диссертационного совета позволит повысить эффективность использования интеллектуального потенциала ведущих зарубежных учёных в системе государственной аттестации научных работников высшей квалификации, а также обеспечить согласование подходов к уровню научной экспертизы диссертаций и оценке квалификации соискателей.

Список цитированных источников

1. Официальный сайт Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vak.org.by/normative-legal-acts>. — Дата доступа : 22.01.2018.
2. Пальчик, Г. В. Анализ эффективности подготовки научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям / Г. В. Пальчик, И. А. Фурса // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 4 (21). — С. 38—42.
3. Сборник документов по приоритетным направлениям развития системы непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bspu.by/nauka/centr-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya/informacionnye-resursy>. — Дата доступа : 22.01.2018.

Материал поступил в редакцию 30.01.2018.

Информация о присуждении учёной степени кандидата наук

(Октябрь—декабрь 2017 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, психологии, философии!**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПАРХОМЕНКО Елена Николаевна
Формирование логического мышления учащихся 5—8 классов на основе интеграции образовательных технологий.

Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодёжи).

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

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

ПОЛИТЕВИЧ Елена Эдуардовна
Формирование информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки.

Специальность: 05.25.03 — библиотековедение, библиографоведение и книговедение.

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

Совет по защите диссертаций: К 09.03.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

ТРУХАН Екатерина Владимировна
Развитие общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г.

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

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

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

ТУКАЧ Валентина Павловна
Становление и развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь (вторая половина 80-х гг. XX в. — начало XXI в.).

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

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

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

ПОДДУБСКАЯ Елена Александровна
Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых.

Специальность: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

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

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

БЕЛАНОВСКАЯ Марина Леонидовна
Структурно-динамическая иерархия мотивов вступления в брак у мужчин и женщин.

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».

ВОЛЧЕНКОВ Владимир Степанович
Переживание смысла жизни как критерий личностной зрелости в ранней взрослости.

Специальность: 19.00.13 — психология развития, акмеология.

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».

КРУТОЛЕВИЧ Анна Николаевна
Коруминация, социально-межличностные факторы и переработка травмы у работников экстремальных служб профессиональной пожарной службы и медицинской скорой помощи.

Специальность: 19.00.04 — медицинская психология.

Место выполнения диссертации: Вест-

фальский университет имени Вильгельма (г. Мюнстер, ФРГ).

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете (переаттестация в учёной степени).

МАРЧЕНКО Елена Евгеньевна
Личностные предикторы успешности перехода детей с первой на вторую ступень образования.

Специальность: 19.00.13 — психология развития, акмеология.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

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

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

ВРУБЛЕВСКАЯ-ТОКЕР Татьяна Ивановна
Эволюция эвдемонистической традиции в классической этике.

Специальность: 09.00.05 — этика.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.13 при Белорусском государственном университете.

ЛЕНСМЕНТ Анжелика
Феномен этнокультурной идентичности в эпоху постсовременности.

Специальность: 09.00.11 — социальная философия.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.13 при Белорусском государственном университете.

ЕРМОЛОВИЧ Юлия Николаевна
Межкультурные коммуникации в контексте современных глобальных трансформаций.

Специальность: 24.00.01 — теория и история культуры.

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

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

Научное призвание как судьба



К 70-летию
главного научного сотрудника
Института философии
НАН Беларуси,
доктора социологических наук,
профессора
**Анатолия Игнатьевича
Левко**

А. И. Левко — известный белорусский философ и социолог. Основным предметом его исследований является образование и педагогическая наука. Он автор учебного пособия для студентов педагогических вузов «Социальная педагогика» и монографии «Педагогика творчества». Вопросам образования посвящён ряд фундаментальных монографических исследований А. И. Левко, в числе которых — «Социальные проблемы образования: история и современность» (1993), «Проблема ценности в системе образования» (2000), «Теоретико-методологические проблемы образования: социально-культурный анализ» (2003) и другие. Анатолий Игнатьевич — постоянный автор журнала «Педагогическая наука и образование» и таких изданий, как «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета», «Пралеска», «Вышэйшая школа». По количеству опубликованных работ на тему образования и педагогической науки А. И. Левко является одним из лидеров не только в Республике Беларусь, но, пожалуй, и на всём постсоветском пространстве. На протяжении многих лет он был экспертом в Высшей аттестационной комиссии Беларуси по проблемам философии, социологии, политологии и педагогической науки; советов по защите докторских диссертаций по социологии при Белорусском государственном университете и Институте социологии Национальной академии наук, по педагогике при Белорусском педагогическом университете имени Максима Танка, совета по философии при Институте философии НАН Беларуси, а также входил в состав руководства экспертного совета ВАК по политическим и социологическим наукам. Ещё в советское время Анатолий

Философия, наука и образование в эпоху глобализации

А. И. Левко,
главный научный сотрудник
Института философии
Национальной академии наук Беларуси,
доктор социологических наук, профессор

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

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

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

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

В том, что между философией, наукой и образованием в современную эпоху глобализации существуют неразрывная взаимосвязь и взаимообусловленность, вряд ли сегодня нужно кого-то убеждать. Вот только в понимании того, что служит их общей интеграционной основой, мнения исследователей до сих пор существенно расходятся. В одном случае в качестве таковой выступает информация, определяемая как знания и их значимость на рынке оказываемых образовательных услуг населению, или степень общественной востребованности знаний; во втором — наука и научное мировоззрение в качестве способа познания и трансляции информации об объективных закономерностях природы и общества, благодаря чему совершается переворот в технике и технологиях экономического и социального развития общества; в третьем — культура как единство природных, естественно-адаптационных и искусственно культивируемых интеллектуальных возможностей отдельной личности и человечества в целом, позволяющих проектировать и конструировать имеющуюся социально-культурную реальность. Соответственно, и политическая направленность в развитии данных отраслей знания существенно изменяется от обеспечения их доступности и открытости за счёт конкуренции и развития дистанционных информационных средств общения и преодоления на этой основе элитарности и интеллектуальной замкнутости до всемерного повышения уровня профессиональной и иной компетентности и перехода от виртуальной к фактической реальности. К тому же трансформируется и представление о социальной и интеллектуальной массовости и элитарности, реальных и потенциаль-

ных возможностях развития современного общества в условиях глобализации. Последняя же при этом предстаёт как сложный, многофакторный процесс, не поддающийся однозначной, аксиоматической оценке. Ключевым для понимания тенденций глобального развития в XXI веке выступает принцип диалектической глобальной взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимозависимости явлений и процессов.

Глобализация в различных формах своего проявления ощутимо воздействует на все сферы общественной жизни: социальную, экономическую, духовно-нравственную, личной безопасности каждого человека. На глазах одного поколения коренным образом меняются условия жизнедеятельности мирового сообщества, а само явление выступает как исторический продукт и очередной этап развития цивилизации.

Изменяется и понимание философии, науки и образования, их социальных, методологических, информационно-познавательных, инновационных и других функций.

Философия, наука и образование как ценности гуманитарной культуры. Являясь основными способами существования и развития культуры и своеобразным итогом социально-культурного развития общества и общественного сознания, они же выступают и важнейшим источником становления и развития социальности в виде различных форм и содержания социального взаимодействия или общественной системы. Это взаимодействие не только имеет традиционный статичный характер, основанный на исторической преемственности достижений культуры ряда поколений людей, но и предстаёт как непрерывный инновационный процесс, постоянно трансформирующийся и изменяющийся в результате творческой деятельности каждого отдельного взятого поколения и отдельно взятой личности. В силу этого общество представляет собой целостную систему, своего рода целенаправленно создаваемый социальными институтами государства, права, образования и т. д. результат духовного и цивилизационного развития. Причём необходимое условие последнего — статика и динамика, стремление к абсолюту и ограниченность изменяющимися стандартами, нормами и ценностями. Между данными процессами существуют

скрытая внутренняя взаимосвязь и взаимообусловленность. Статичность и динамичность, дискретность и непрерывность этого развития, его абсолютный и относительный характер во многом определяются конкретными социально-историческими условиями, проявляющими себя как вызовы своей эпохи и предъявляемые к современникам требования в виде образцов, стандартов их должного поведения и созидательной творческой деятельности.

В различные эпохи общественное развитие обретает относительно закрытый или открытый, локальный либо глобальный характер, причём степень этой закрытости и открытости исторически меняется. Закрытый, замкнутый образ общественной жизни в Средневековье представляется почти абсолютным, в то время как сегодня он выступает как открытый всему миру, или глобальный, хотя в действительности основные достижения мировой материальной и духовной культуры всегда проникали из одних стран и государств в другие. Они транслировались посредством деятельности христианского миссионерства, купеческих гильдий, системы образования и воспитания и т. д., образуя определённое общее социальное пространство, характеризующееся системой общечеловеческих ценностей. Однако глобальная социально-культурная, социально-экономическая, социально-политическая и иная международная и межгосударственная взаимосвязь, определяющая пространство общественного развития, до сих пор не являлась столь очевидной. К тому же это пространство никогда не имело и не имеет абсолютного или глобального характера в своей открытости или замкнутости, образуя некое диалектическое единство противоположностей. Распространение тех или иных образцов культуры, их социализация всегда были связаны с рядом образовательно-воспитательных учреждений (церковью, монастырями, университетами, школой, мастерской и т. д.). Они и служили основой аккумуляции, просвещения всего населения, его осознанного и ответственного поведения в силу распространения грамотности, развития и укрепления духовно-нравственного потенциала личности и её инновационного мышления.

В эпоху Средневековья, средневековой схоластики, базируемой преимущественно

но на формально-логическом обосновании и доказательстве существования Бога, образование носит сугубо формальный, вербально-логический религиозный характер, ориентированный на формирование человека в соответствии с заданными в Библии, Коране, Талмуде и других священных книгах идеальными образцами и нормами. Оно сосредоточено в закрытом пространстве стен монастырей, а затем — университетов и других учебных заведений и доступно лишь посвящённым, избранным, социальной элите.

Содержание формального образования долгое время фактически сводилось к содержанию ритуала должного поведения, основанного на конструировании образа мысли и образа жизни исходя из текстов священных писаний, а затем — международных деклараций о правах человека. Его реликты до сих пор во многом сохранились в культуре и организации образования отдельных народов. Тексты священных писаний долгое время являлись основой гуманитарного знания и первоначально выступали в качестве своеобразной визитной карточки гуманитарных дисциплин или своеобразного способа трансляции духовной культуры. Уже в самой этимологии слова «культура» отражается связь с «культом», «культивированием» как способом воздействия на духов (богов, мёртвых, животных и растений и даже неживых объектов) с помощью ритуалов и искусства. На этой основе создавались соответствующие духовные образы совершенного и несовершенного, возвышенного и низменного, доброго и злого и т. д. в качестве своеобразного выражения общечеловеческого начала в отдельном человеческом индивиду. Данные начала не только закреплялись в традициях разных народов и передавались от поколения к поколению естественным образом, но и насаждались, культивировались «сверху» в виде общественного требования к поведению и различным видам сознательной деятельности и носили насильственный, не зависящий от воли отдельно взятых индивидов и их семей характер аккультурации. Они определённым образом навязывались специальными социальными институтами (ритуалами и культами, совершаемыми шаманами, церковью, государством, общественным мнением и т. д.) в соответствии с теми или иными эстетическими, нравственными, педагогически-

ми и другими идеалами, которые первоначально трактовались как выражение воли Божьей. Впоследствии же они как бы объективируются и становятся предметом исследования этики, эстетики, логики, психологии, педагогики и других гуманитарных дисциплин, позволяющих преодолеть дикость и варварство. Природное и сакральное начала в человеке, их единство при этом рассматривались как нечто само собой разумеющееся, как и то, что определяющим началом всего является дух, душа. Духовное познание, основанное на вере в соответствующие нравственные и другие ценности, первоначально заменяло собой цель движения, мотивировало человека к достижению определённого уровня владения ритуалом или словом Божьим. Исполнение этого ритуала и являлось конечной задачей средневековой педагогики, а сам средневековый университет по своему духу был идеальным, то есть ориентированным не столько на запросы практики, сколько на религиозные гуманистические ценности. Прототипом такого идеального учебного заведения считается, например, Парижский университет, который был основан в 1215 году на базе церковных школ и стал первым в Европе светским университетом. В его составе насчитывались четыре факультета: искусств, канонического права, теологии и медицины.

Психология в то время трактовалась ещё как наука о душе. В качестве науки о психике человека её начинают рассматривать лишь на этапе господства в системе образования и культуры в целом естественнонаучного знания. На протяжении всего исторического развития общества и данной науки гуманитарная и естественнонаучная составляющие постоянно изменяются в своих пропорциях в такой мере, что порой сложно определить, к какой сфере она относится. То же самое можно сказать о педагогике, социологии и других гуманитарных науках. Увлечённость естественнонаучными методами и подмена культурных начал человека его природными началами в Новое время доходила порой до полного абсурда и отрицания самой гуманитарной их основы. При этом мышление и базируемые на нём рациональность и рефлексивность ещё совсем недавно представлялись лишь как физиолого-психологическая реакция человека на окружающую среду, а не итог

его социально-культурного развития. Между естествознанием и философией, начиная с эпохи Возрождения, фактически ставился знак равенства.

В Новое время образовательная концепция изменяется в сторону усиления прагматического потенциала использования специалистов — выпускников университетов — во всех областях экономики, политики, культуры. Его основой становится модель университета Гумбольдта. Она внедряется, начиная с эпохи Возрождения и раннего Просвещения, когда европейская цивилизация в основном встала на индустриальный путь развития. Данная модель связывается с именем одного из её идейных вдохновителей — Александра фон Гумбольдта, в трудах которого естественная связка исследования и образования в качестве фундамента модернистского университета была окончательно идеологически закреплена.

Философия, наука и образование как основные предпосылки глобализации. Долгое время успехи научно-технического прогресса связывались лишь с естествознанием. Оно считалось образцом научности и основой научного мировоззрения. Естественнаучное знание как бы поглощало собой гуманитарное, превращая даже искусство и философию в науку. Оно формировало не только соответствующий образ жизни, но и образ мышления в виде классической рациональности. Последняя базировалась исключительно на позитивном естественнонаучном знании, а суть её мировоззрения особенно отчётливо проявилась в форме философии позитивизма. Последний являлся господствующим глобальным мировоззрением в области образования до конца XX столетия, о чём можно судить хотя бы по содержанию международного монографического исследования «Понимая мозг. К новой науке об обучении», изданного в 2002 году Организацией экономического сотрудничества и развития. В данной работе излагаются основные результаты научного проекта «Науки об обучении и исследование мозга», который был запущен Центром исследований и инноваций в образовании (CERI, OECD) (одним из подразделений Организации экономического сотрудничества и развития) в 1999 году. Цель этого проекта — с одной стороны, содействовать сотрудничеству между науками об обу-

чении и исследованиях мозга; с другой — поддерживать таковое между учёными и политиками. Здесь образование всё ещё рассматривается в качестве одной из отраслей науки, находящейся в стадии своего дисциплинарного становления и остро нуждающейся во взаимодействиях с такими научными дисциплинами, как когнитивная нейрология, психология, здравоохранение, и политикой. На основании приведённых позитивистских мировоззренческих представлений в данном исследовании делается вывод: современное образование, в отличие от медицины или архитектуры, не столько самостоятельная научная дисциплина, сколько искусство. Для того чтобы обрести научный статус, её теоретические и научные знания должны быть соединены с тем, чему учит опыт практической ответственности принятия на себя заботы о человеческом существовании. Теория обучения согласно указанному философскому мировоззрению до-научна, то есть она по-прежнему лишена предикативной способности (способности к объяснению явлений). При этом упускается из виду, что образование как социально-культурный феномен никогда не сводится ни исключительно к описательной, объяснительной и прогностической функциям, характерным для любой теоретической науки, ни к эмпирическому педагогическому опыту и искусству общения. Его функции и задачи состоят в ином: в социализации индивида и развитии на этой основе его личности, интеллектуальной и духовно-нравственной культуры таковой как выражения её общественной сущности. Только принимая во внимание всё вышеозначенное, причём никоим образом не умаляя достижений современной нейробиологии и других наук, мы вразумительно ответим на вопросы: Почему нужно учиться и кому нужно учиться? Что мы должны изучать и когда это нужно делать? Как происходит эффективное обучение и где его лучше всего осуществлять? Путь же к новой науке об обучении, использующей междисциплинарный подход, лежит в русле новой философской методологии. Лишь исходя из неё представляется возможным уточнить ответы на вопросы: Каков баланс между природой (врождёнными качествами) и воспитанием в развитии успешного образования? Насколько существенно раз-

личие между «естественным развитием» и «культурным образованием?» Сделать это без анализа диалектики природного и социально-культурного начал, выраженных в генетических задатках человека и его ценностно-нормативном поведении, не абсолютизируя какую-либо из сторон, практически нереально. Уже в социокультурном мифе в рамках единого целого с самого начала сочетаются как логико-рациональные, так и образно-эмоциональные компоненты, которые обычно оказываются чётко соотнесёнными с определёнными географическими координатами. Всякий социокультурный миф в своей символике всегда содержит элементы среды, в лоне которой возникли и первоначально формировались этнос, этнические, языковые и т. п. особенности. То есть исследовать человека как такового вне общества, с позиции лишь его антропологической сущности невозможно. Позже выяснилось и то, что без учёта социально-культурной сущности человека невозможно и само познание. Без общества, без ориентации на другого оно не вырастает из самой естественной биосоциальной природы людей и в качестве лишь отражательного свойства мозга просто не существует.

Однако осознание того, что отражение действительности, её осмысление и понимание всегда происходит через призму соответствующих ценностей и норм культуры, носителями которых являются гуманитарные науки, пришло совсем недавно. В связи с этим на уровне неклассической и постнеклассической рациональности гуманитарная составляющая в эпоху глобализации всё больше начинает определять содержание естественно-научного знания, становясь важнейшей предпосылкой его дальнейшего развития. Человек и человеческий фактор, духовно-нравственный и инновационный творческий потенциал личности рассматриваются как основное условие глобального развития всего мироздания. Модернизм и постмодернизм постепенно вытесняют философский позитивизм, а социальный антропологизм — социологию и социальную философию. Поэтому сегодня уже нельзя утверждать, что основным источником развития мышления человека выступают общество и его культура, важнейшим транслятором которой является образование. На смену его роли

и значимости приходят естественные права человека, закрепляемые в международном праве. Изменяется и само представление о науке. Она уже не служит лишь средством удовлетворения витальных потребностей и способом развития врождённых способностей человека, регулируемым рынком и сферой производства. Согласно постмодернизму, ставшему философским мировоззрением современности, наука, как и сам рынок, — неотъемлемая часть культуры, духовные и экономические составляющие которой находятся в диалектическом единстве и служат основой и европейской солидарности, и социального конфликта [1; 2]. Интеграция этих несовместимых друг с другом начал и национальных менталитетов — итог международной политики глобализации. О том, что наука вырастает из национального менталитета, говорил ещё Н. К. Данилевский, приводивший в качестве доказательства конкретные факты. Согласно им основные достижения экономической, биологической и политической наук англичан, будь то закон борьбы видов и биологического их отбора Ч. Дарвина, экономическая теория конкурентной борьбы на рынке товаров и услуг А. Смита или политическая концепция борьбы всех против всех как основного условия правового политического регулирования Т. Гобса, а также современные теории экономического и политического либерализма являются конкретным выражением самого духа британского общества. В то же время соседняя Франция, разделяемая с Англией только Ла-Маншем, по мнению Н. К. Данилевского, в большей степени демонстрирует солидарность и превалирование государственного и общественного начал над индивидуально-личностным. Стремление же перенести на национальную почву французского общества английский антропологизм и унаследованную от римлян англо-саксонскую традицию обернулось здесь парадоксами ювенальной юстиции и гендерной политики, базирующейся на противопоставлении её концептуальных рациональных и ментальных иррациональных основ, восходящих к национальным и другим культурным кодам и концептуальным программам. Сама же реализация этой политики в виде культивирования прав человека напрямую связана с процессом

формирования соответствующих стереотипов мышления и его мотивации или соотнесённости с образцами должного поведения и деятельности.

По мере своего исторического развития мышление человека становится всё более и более мотивированным и индивидуально осознанным. Благодаря этому впоследствии оно соотносится и с естественными закономерностями, определяющими развитие психики человека, в котором главную роль играют уже не слово, а дело, социальная деятельность и социальная коммуникация как внешне и внутренне детерминированные процессы. Поэтому без философско-мировоззренческой оценки реальности трудно понять, что происходит сегодня с нашими наукой и образованием, да и с нами самими. Только философия предоставляет познанию основные методы, с помощью которых возможно дать ответы на поставленные вопросы. Причём центральное место среди них всегда отводилось диалектическому методу познания, хотя со времён Гераклита диалектика понималась по-разному. Для подтверждения этого достаточно сравнить гегелевскую диалектику с диалектическим и историческим материализмом, диалектику логики мышления и материального мира.

Современный номиналистический рационализм и реализм как выраже-

ние диалектического исторического развития. Уже средневековой схоластикой исследовалась противоречивая суть мышления человека, его способности одновременно выступать в качестве модели реальности и способа её отражения в виде познания закономерностей развития реальности, то есть являться и её тождеством (с естественной или природной реальностью), и в то же время противоположностью как её образ или форма — культивируемая либо искусственная среда жизнедеятельности. В ходе этого анализа уже тогда наметились две прямо противоположные тенденции, получившие название номинализма и реализма. «Номинализм (от лат. *nomēn* — род, падеж, *nomīnis* — имя, наименование) — филос. учение, отрицающее онтологическое значение универсалий (общих понятий), т. е. утверждающее, что универсалии существуют не в действительности, а только в мышлении. В Средние века был одним из течений схоластики, возникающим в ходе спора с реализмом об универсалиях» [3, с. 440]. «Реализм (от *позднелат.* *realis* — вещественный, действительный) — филос. направление, признающее находящуюся вне сознания реальность, которая истолковывается либо как бытие идеальных объектов (Платон, средневековая схоластика), либо как объект познания, независимый от субъекта, познавательного процесса и опыта» [3, с. 569].

Список цитированных источников

1. Левко, А. И. Методология науки : социально-культурный анализ : монография / А. И. Левко. — Минск : Бестпринт, 2012. — 193 с.
2. Левко, А. И. Культура, инновации и рынок : Духовно-нравственные и экономические составляющие / А. И. Левко // Наука и инновации. — 2016. — № 6, 7, 8.
3. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М. : Сов. Энцикл., 1983. — 840 с.

(Окончание — в следующем номере.)

Материал поступил в редакцию 30.08.2017.

Предметное поле диагностического исследования

В. В. Позняков,

профессор кафедры молодёжной политики и социокультурных коммуникаций Республиканского института высшей школы, доктор философских наук, профессор

Раскрывается творческий потенциал диагностики и её категориальный аппарат. Предлагается классификация критериальных оснований диагностического исследования образовательных объектов в контексте методологически продуктивного культурологического подхода. В соответствии с ним педагогическая деятельность рассматривается как культуросообразная творческая активность субъекта, базирующаяся на фундаментальных элементах культуры. Обосновываются необходимость и ведущие направления формирования диагностических компетенций профессионального субъекта.

Ключевые слова: диагностика, диагностический инструментарий, диагностический процесс, объекты диагностирования, диагностическая компетенция, диагностические задачи и результат.

Diagnostics creative potential and its categorical apparatus are revealed in the article. A classification of criterion grounds for the diagnostic study of educational objects in the context of the methodologically productive culturological approach is proposed. In accordance with it, pedagogical activity is considered as a culturally appropriate creative activity of a subject based on the fundamental elements of culture. The necessity and leading directions of diagnostic competency formation of a professional subject are substantiated.

Keywords: diagnostics, diagnostic tools, diagnostic process, diagnostic objects, diagnostic competency, diagnostic tasks and results.

Креативный потенциал диагностики

Прежде всего кратко остановимся на сущности и критериальных основаниях **диагностики**. В предельно общем понимании она включает объекты и отношения, из которых вытекают направленные условия по сохранению, совершенствованию и развитию (функционированию) конкретной системы (вещи, явления, процесса и др.). Следовательно, анализ факторов сохранения и развития объекта (системы) должен привести к определению уровня их достаточности. При этом важно, чтобы система условий представляла собой реальные факторы, от которых зависит функционирование диагностируемого объекта (системы).

Диагностический инструментарий — понятие, обобщающее класс критериев, показателей и конкретных мер (шагов, способов, компетенций и т. п.), ориентированных на решение задач по достижению поставленных субъектом диагностических целей. Основное внимание уделим тем диагностическим инструментам, которые позволяют с достаточной адекватностью зафиксировать их функциональное содержание, особенности применения и классификации. Поскольку субъектами использования инструментов являются, как правило, профессионалы, имеющие соответствующее образование и опыт работы, то основной акцент в нашем анализе мы делаем на способности субъектов работать с инструментарием, прилагать его наиболее эффективные виды к объектам профессиональной деятельности.

Второе замечание предварительного характера касается оснований классификаций диагностического инструментария и способов владения им. Обратим внимание при этом на существенный момент: каждая группа инструментариев включает свои критерии, признаки и результаты. Количество их в принципе не поддаётся исчислению. Поэтому перед аналитиком встаёт задача — выделить *инварианты работы* с инструмен-

тарием, универсализировать их с тем, чтобы положить в основание деятельности по формированию диагностической культуры профессионального субъекта. Будучи соответственно адаптированными, инструментари, в свою очередь, транслируются в аудитории учащихся.

Что касается «выходов» диагностических инструментов в сферу использования и их эффективности, то они будут иметь практико-ориентированный характер и отвечать определённым классификациям, выражающим сущность и области применения инструментария. Таким образом, конкретными «выходами» выступают группы инструментариев. Каждая из них качественно определена и эффективна по признаку способности субъекта (педагога, учащегося и др.) осуществлять конкретный вид деятельности. С позиций квалиметрического подхода эффективность является «мерой качества воспитания» [1, с. 93]. Указание на область «приложение», то есть социально-педагогическое сопровождение становления личности в учреждениях общего среднего образования, сообщает диагностическому инструментарию практическую направленность и соответствующую эффективность.

Ещё одно принципиально важное дополнение состоит в необходимости коррелятивных связей между направлениями, устанавливаемыми по критерию компетентностной культуры субъектов, работающих в конкретно-профессиональной сфере: психологическое и идеологическое сопровождение, гражданское и патриотическое, нравственное и эстетическое воспитание учащихся, формирование здорового образа жизни и экологическое воспитание, культура безопасной жизнедеятельности, семейное и гендерное воспитание, трудовое воспитание и формирование культуры быта и досуга, процессуальная организация воспитания в учреждениях общего, среднего и дополнительного образования. Подчёркивая многомерность труда педагога и, соответственно, описывая *виды диагностики — условий, развития, результата и самооценки* участников воспитательного процесса, — педагогический субъект «включает» результаты исследований в общую практико-содержательную концепцию. В таком контексте главная задача психолого-педагогической диагностики и её субъектов состоит в том, чтобы «представить всем участникам сопровождения оперативную, достоверную, надёжную информацию, которая выступает

ориентиром для дальнейших действий, предпосылкой повышения качества и эффективности методической работы общеобразовательной организации» [2, с. 73].

Диагностический процесс (от лат. *processus* — продвижение) представляет собой:

- структурированное внутри себя образование: последовательную смену явлений, состояний и шагов в развитии объекта;
- в идеале — систему последовательных действий для достижения запланированного результата;
- порядок диагностико-аналитических процедур, ориентированных на диагностический процесс и через него — на диагностируемый объект; смену состояний в его развитии;
- в самом процессе — структурированную последовательность действий в соответствии с решаемыми задачами;
- процесс как модель преобразования объекта, достижения цели в соответствии с имеющимися ресурсами;
- взаимосвязанные и необратимые изменения — как спонтанные, так и управляемые, направленные на желаемые результаты.

Обратим внимание на *результат*, под которым мы понимаем:

- некое достигнутое состояние объекта, получаемое в соответствии с решаемыми задачами и используемыми средствами;
- итог определённой деятельности; заключительный вывод;
- конечное следствие;
- желательный результат; показатель.

Самооценка в диагностическом процессе включает:

- вид оценки качеств и свойств диагностируемого объекта;
- представление субъекта о своей самооценности, отвечающей поставленной цели;
- оценку субъектом диагностирования самого себя по определённым (установленным) критериям;
- вид ценностного отношения субъекта к себе, выраженного в приписываемых ему качествах и свойствах;
- оценку личностью своих достоинств и недостатков;
- форму и уровень осознания индивидом самого себя в процессе диагностирования;

- регулятор профессионального и межличностного поведения личности, в основе которого находятся взаимоотношения субъекта с объектом диагностирования.

Признавая тот факт, что идентификация процесса и компетенций субъектом диагностирования более уместна в практике составления различных диагностик с «мягкими», «щадящими», то есть не категоричными, рекомендациями, мы обращаем внимание на *креативный потенциал диагностических операций* и их субъектов. В данном контексте как бы сама собой складывается модель творческой личности на основе такого свойства диагностики, как качественная определённость (креативность) конкретных субъектов, разрабатывающих и применяющих инструменты диагностики. Здесь уместно привести высказывание Гегеля о том, что «понятие есть то, что живёт в самих вещах... Понять предмет означает, следовательно, осознать его понятие» [3, с. 352]. Означенная модель включает следующие элементы, подчеркнём, методологического характера:

- выделение минимально достаточных для разработки модели диагностирования оснований — субъектов и их мотивационных структур, объектов диагностического анализа, видов конкретных деятельностей, по которым данная модель коррелирует с объектом моделирования;
- выявление объекта диагностирования и определение его основных параметров с учётом прилагаемых к нему образцов творческой деятельности субъекта (в частности, в области определения уровня воспитанности выделяются критерии должного, нормативного и области применения);
- определение видов деятельности и адекватных им инструментов, в которых диагностическая компетентность проявляет себя наиболее очевидным образом (например, выполнение заданий творческого характера различных уровней трудности, разнообразные виды тестирования и т. д.);
- рефлексию как процесс соотношения модели идеальной (образцовой, эталонной) деятельности с потребностями субъектов (например педагога и учащегося) — определение идеального образа; анализ реального состояния диагностируемого объекта; со-

отнесение первого и второго на предмет выявления различий; определение причин и подготовка рекомендаций;

- осмысление реального уровня способностей обучаемого, позволяющих ему работать с элементами деятельности, а именно: потребностями, интересами, целями, средствами, умениями, способами, приёмами, процедурами. Такое осмысление исключительно продуктивно, в частности, в ситуациях сопоставления и сравнения;
- систематизацию, коррекцию и усвоение основных элементов деятельности по областям диагностирования; творческое развитие обучаемого в процессе саморефлексивного анализа и работы с метакатегориями практико-методологического характера. Например: разведение объекта и предмета в исследовании; целеполагание и задачестроение; область средств и результата; рефлексивный анализ и самоанализ и др.

Таким образом, в диагностировании предполагается разделение, сопоставление и сравнение реального образца и критерия его превращения в фрагмент опыта, в котором аналитик (педагог) выделяет наиболее значимые свойства. Обратим внимание на то существенное обстоятельство, что субъект обучения имеет дело, как правило, с двумя видами моделей: во-первых, той, которую представляет выполненный им образец деятельности; во-вторых, с идеальной моделью, «очищенной» от конкретных условий её разработки и применения. Отсюда становится понятной необходимость интенсивного анализа субъекта диагностики по основным параметрам диагностируемого объекта и инструментария, а также в соответствии с целями его собственного роста.

Основания и объекты диагностирования

Диагностический инструментарий характеризуется двумя существенными особенностями, контекстуально проистекающими, во-первых, из самой деятельности субъекта по его разработке, во-вторых, из применения инструментария и определения его эффективности, которая, как было нами отмечено ранее, выступает в качестве своеобразной меры результативности усилий педагогического субъекта. Исходя из дан-

ной посылки необходимо принимать во внимание следующие принципиальные подходы к разработке инструментария.

1. *Объект диагностической деятельности.* В данном случае таковым является целостная система социально-педагогического сопровождения формирования, становления и развития личности в учреждении общего среднего образования. Следовательно, разработчик и практикующий педагог должны определить подходы к её изучению. В реальном процессе социально-педагогического сопровождения личности мы рассматриваем сам объект — целостную систему с присущим ей рядом идентифицирующих субъекта воспитания параметров, речь о которых пойдёт далее.

2. Система социально-педагогического сопровождения выступает как *набор деятельностей*, который осуществляют педагогические субъекты, включая и самих обучающихся (и воспитуемых). Наиболее приоритетными являются, на наш взгляд, следующие виды деятельности:

- аналитико-синтезирующая (единство анализа и синтеза в образовательном-воспитательном процессе);
- моделирующая, позволяющая субъекту исследовать существующие инструменты и разрабатывать новые в зависимости от его целевых приоритетов (например, идеальной модели);
- проектная, способствующая формированию новых программ (проектов), реализация которых содействует повышению качественного уровня воспитательного процесса и его диагностирования при том условии, что разработана идеальная модель последнего;
- прогностическая деятельность, ориентирующая субъектов на определение реальных перспектив повышения уровня эффективности не только диагностирования, но и осуществления прогнозов;
- мониторинг, направленный на отслеживание процессов целеполагания и целереализации в реальных объектах диагностирования;
- профессионально-коммуникативная деятельность — сотворческий процесс, представленный как работа с культурными сообщениями;
- рефлексивная деятельность, ориентированная на рефлексию процесса целереализации и саморефлексию субъек-

та, оцениваемого с позиций оптимальности диагностируемых задач;

- комплекс организационно-управленческих деятельностей, в которых особое место занимает координация — настройка всей системы.

3. *Субъекты, осуществляющие деятельность*, то есть реализующие процесс целереализации как в конкретной, так и в общей или единой программе по социально-педагогическому сопровождению становления личности в учреждениях общего среднего образования. Здесь возникает необходимость в отчётливом представлении категорий субъектов, которые в пределах своих полномочий и компетенций осуществляют процесс целеформирования и целереализации. Такими группами субъектов являются: педагоги учреждений образования; родители, в идеале активно включённые в процесс обучения и воспитания учащихся; сотрудники и специалисты системы дополнительного образования; сами учащиеся, активно и осознанно участвующие в процессе социально-педагогического сопровождения; субъекты других организационно-институциональных структур — общественных организаций, учреждений, организаций и предприятий, в том числе шефов. В своей системной связанности все субъекты работают в режиме взаимодополнительности.

4. *Ценностное содержание разработки и применения инструментария.* В его состав входят:

- ценностные отношения, объективированные в ценностях как регуляторах диагностического процесса;
- идеалы и нормы, существенно определяющие нормативные системы диагностирования и функционирования системы в целом;
- ценностные ориентации, фиксирующие выбор субъектов диагностирования в области условий, инструментов, содержания диагностических практик и методик;
- ценностные оценки и самооценки;
- ценностные позиции субъектов, которые разрабатывают инструменты процесса диагностирования и в идеале ориентированы на обоснованный и желаемый результат.

Ценностные основания всей системы, прежде всего субъектов диагностирования, позволяют последним овладеть культурными нормами творческой деятельности в

процессе и на основе работы с объектами диагностики. Они существенно определяют специфику способов диагностирования (творческие работы, тесты, моделирование ситуаций и др.).

5. *Семиотическое представление процесса и результатов диагностирования.* В своём морфологическом представлении (как предпосылки структурного анализа объекта) данная подсистема предполагает наличие ряда условий, таких как:

- фиксация процесса и результатов применения диагностики в знаковых формах, то есть на специально разработанном языке профессионального общения;
- разработка символических логико-содержательных структур — краткой записи процесса;
- формирование представлений о целостностях диагностики как текстуальных образованиях с соответствующими признаками (структурность, ограниченность, целостность, смысловая связанность, динамика и др.);
- избранные аналитиком контексты проведения и оценки диагностики.

6. *Организационные и институциональные формы,* в которых осуществляются диагностические процедуры и их сопровождение (методические объединения, творческие состязания — конкурсы, олимпиады и др.). Подчеркнём здесь функцию выявления и трансляции достижений педагогического опыта, включающего и область диагностирования. С известной степенью объективности эти формы можно подразделить на нерелексивные, то есть данные традицией, и релексивные — целенаправленно выработанные и эффективно используемые (например, конкурсы педагогического мастерства).

7. *Современные профессиональные мифообразные структуры,* которые восходят к архетипам и приобретают метафизический характер (педагог как наставник, учреждение образования как *alma mater*, деятельность как форма участия, репутация школы и т. п.). Сюда же мы относим такой жанр, как Доклад о положении школы. Его назначение — определение качественного уровня развития учреждения образования, привлечение родительской общественности и «друзей школы» к участию в её развитии. На Доклад также возлагается и более высокая миссия — формирование, становление и развитие педагогического созна-

ния всех субъектов, равнодушно причастных к делам конкретного учреждения образования.

8. *Хронотоп разработки и применения диагностического инструментария,* представленный как место и время осуществления образовательных (образовательно-воспитательных) программ. Фактически существенным компонентом системы «по признаку места» является пространство, в котором протекает образовательный процесс; в идеале и в своём развитии он выступает как среда, хорошо отлаженный «механизм», постепенно формируемое *культурно обогащённое пространство* — система отношений субъектов, деятельностей, ценностной семантики и семиотических структур.

«Место» и «время» (локально-темпоральные характеристики) существенно влияют на необратимость шагов воспитательного процесса и его диагностику. В результате важнейшим критерием социально-педагогического становления учащихся выступает *органическое единство пространства и времени* — хронотоп. Заметим здесь, что в деятельности конкретного учреждения общего среднего образования в реальности возможны более частные хронотопы — относительно ограниченные пространства по признакам субъектов, осуществляющих конкретные деятельности и отдельные действия в определённых временных рамках. Указанные элементы образуют в своей целокупности, взаимосвязанности, общей функциональной направленности эффективно-социально-педагогического сопровождения своеобразный «материал», который обрабатывается (прежде всего профессиональными педагогическими субъектами) в соответствии с целеполаганием и имеющимися ресурсами.

Необходимые показатели целеполагания и эффективности системы — это *операции, подчинённые генерализующей и конкретной цели диагностирования.* В их число входят следующие метапредметные умения: диагностическое определение субъектом объекта педагогического воздействия, его морфологии, структуры и места в общем процессе целедостижения; анализ объекта в таких креативных ипостасях, как «объект реальный», «объект идеальный», «объект реально возможный для преобразования», «объект преобразованный» и др.; целеполагание для системы и конкретных субъектов, отвечающих общему параметру эффек-

тивности; задачепостроение и область работы со средствами; идентификация результата в соответствии с «образом объекта» и целью; работа педагогического субъекта с операциями, то есть конкретными шагами по целереализации в пространстве конкретной деятельности.

Подчеркнём, что указанными диагностическими направлениями предусматривается использование соответствующих средств и методик — тестирование, анкетирование, написание творческих работ и др. Все операции, каждая по-своему, фиксируют уровень функционирования подсистемы и инструментария диагностики, например тестов, приёмов, методов, способов, наблюдений, компетенций субъектов и т. д.

Обращаясь к моделям творческого развития личности в контексте диагностирования, обратим внимание на следующий важный момент. Мы исходим из того положения, что в относительно конкретном и репрезентативном элементе целого не могут не содержаться актуально не выявленные потенциалы и свойства последнего. Реконструкция целого по его части предполагает принятие тезиса об их корреляции и определении оснований методологического ресурса конкретной позиции — части в составе целого. Здесь субъект полагает себя в поле практически неограниченных инициатив. Обозначим самые существенные из них:

- 1) реконструкция целого по части позволяет построить общую картину творческого поиска в ситуации диагностирования. В его основании будет находиться конкретное концептуальное представление о творческой деятельности, «вытекающее» из принятого субъектом диагностики исходного основоположения — представления о творчестве как системном процессе решения субъектом задач собственного креативного развития;
- 2) теоретическое положение о возможном исследовании целого по его репрезентативной части. Такой подход рассматривается нами в качестве отправной точки исследования объекта как относительно целостного и структурированного внутри себя;
- 3) определение исследуемого объекта через призму конкретного элемента позволяет реконструировать структуру целого как объекта диагностирования, в данном случае — построить

относительно целостную концепцию творческого развития личности;

- 4) обращение к тому или иному частному подходу и вытекающему из него методологическому ресурсу диагностики предопределяет его рассмотрение в конкретно-инструментальном плане, причём на «материале» относительно самостоятельного класса предметов диагностирования (явлений, процессов, вещей, связанных с творческой индивидуальностью и её формированием);
- 5) соотношение теоретических и методологических возможностей конкретного концептуального подхода к диагностике (пусть даже недостаточно развитого в теоретическом отношении) в обозримой перспективе позволяет аналитику формировать новые методологические маршруты в области теории, методологии и методики *креативной диагностики*. При относительно строгом анализе эти единицы — методики, явления, вещи, процессы, предметы и т. п. — будут концентрироваться вокруг своего семантического ядра: исходной идеи творческого развития субъекта.

Учёт вышеприведённых положений расширяет предметное поле диагностического исследования объекта, в частности творческого развития субъекта в профильном образовании.

Диагностика компетенции: с чего начать?

Определение **компетенции** как объекта моделирования должно быть соотносено с наиболее существенными проблемами развития учреждения образования в целом или какой-то из его подсистем. Вычленение главных проблем позволяет наметить пути их решения. Поскольку функционирование организации в высокой степени зависит от кадровых ресурсов, то вполне оправдано внимание администрации к постоянному повышению уровня профессионально-компетентного развития педагогов, работающих над важными и актуальными проблемами. Следовательно, прежде чем приступать к моделированию компетенции, необходимо определить, в какой именно нуждается педагог и в какой мере она отвечает приоритетам развития школы. Моделирование той или иной компетенции, применяемой в диагностике, тре-

бует решения *трёх диагностических задач*, точнее — поиска ответов на три вопроса:

1. С какими проблемами профессионального развития чаще всего сталкивается субъект; чётко ли он их идентифицирует?
2. Насколько глубоко понимание педагогом сущности самой компетенции и осознание её возможностей?
3. Каков уровень его готовности к овладению конкретной компетенцией?

Сущностное назначение конкретной компетенции, ставшей объектом диагностики, педагог определяет в соответствии с потребностями, интересами, целями субъекта образовательной деятельности и в контексте проблем развития конкретной школы. Между указанными мотивационными структурами просматривается взаимосвязь. Потребности выражают противоречие между желаемым и реальным, разрешаемое в их удовлетворении. Следовательно, ведущей предпосылкой разрешения противоречия является осознание педагогом необходимости обращения именно к данной компетенции.

Очевидно, что диагностика компетентностного развития педагога ориентирована на оптимизацию его профессиональной подготовки в заданном и выбранном им направлении. В основе такой диагностики находится способность педагога прилагать конкретную компетенцию к решению проблем, *сходных по характеру и способам решения*. Профессиональный интерес придаёт потребности характер стремления к результату, очерченному в цели. Именно в ходе её достижения интерес преобразуется в концептуально оформленный результат. В правильно поставленной цели педагог чётко осознаёт противоречие между субъективными устремлениями к желаемому, идеально представляемому результату и реальными возможностями его получения. Исходя из этого способность компетенции быть средством достижения цели лежит в основе деятельности профессионального субъекта.

В таком контексте владение конкретной компетенцией, соответствующей определённому классу целей, объективно выступает в своей методологической функции. Следовательно, возникает необходимость точного определения педагогом самой потребности, что в свою очередь предполагает достаточно высокий уровень профессионального самосознания и мышления специалиста. Соответственно моделируемая диагностическая компетенция воспринимается (или может быть «прочитана») как предполагаемый результат её применения — ответ на вопрос, для чего она необходима специалисту.

Ответ на этот вопрос предусматривает направленность компетенции на профессиональный объект или группу объектов. Данным обстоятельством в свою очередь обуславливается предварительная проработка ряда вопросов: что из себя представляет объект приложения диагностики? Каковы проблемы его функционирования? Какая проблема является ключевой? Достижению какой цели в наибольшей степени будет отвечать решение проблемы? К какому реальному результату должен прийти педагог, включая и собственное профессиональное развитие? Совокупность таких процедур, вслед за А. С. Майдановым, назовём «первоначальной идентификацией объекта» [4, с. 47]. В работе со сложными объектами специалист, как правило, использует *несколько компетенций*, которые в общем процессе целедостижения прилагаются к решению задач. Например, при формировании проекта необходимо решить ряд задач: аналитических, синтезирующих, моделирующих, собственно проектных, конструктивных, прогностических и т. д. Поэтому, идентифицируя класс наиболее актуальных проблем, педагог соотносит моделируемую компетенцию с уже сформированными или приобретёнными. Такая творческая позиция отвечает объективной взаимосвязи компетенций, реализуемых на основе принципа взаимодополнительности.

Список цитированных источников

1. Нечаев, М. Системно-квалиметрическая характеристика понятия «качество воспитания» и особенности его оценивания / М. Нечаев // Воспитательная работа в школе. — 2010. — № 10. — С. 89—100.
2. Давлятшина, О. В. Проектирование маршрутов научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в общеобразовательной организации / О. В. Давлятшина // Управление образованием. — 2017. — № 3. — С. 72—84.
3. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Мысль, 1974. — Т. 1 : Наука логики. — 452 с.
4. Майданов, А. С. Методология научного творчества / А. С. Майданов. — М. : Изд-во ЛКИ, 2008. — 512 с.

Материал поступил в редакцию 17.10.2017.

Трансдисциплинарная методология опережающего исследования проблем специальной педагогики

А. Н. Коноплёва,

кандидат педагогических наук, доцент,

Т. Л. Лещинская,

ведущий научный сотрудник

лаборатории специального образования

Национального института образования,

кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящается вопросам трансдисциплинарной методологии и метапредметных компетенций в контексте специальной (коррекционной) педагогики, которая рассматривается как деятельность педагогика, соответствующая деятельности образованию лиц с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: модель, методология, опережающие исследования, системный подход, метапредметные компетенции, линейность, альтернативность, ответственность.

The article is devoted to the issues of transdisciplinary methodology and meta-subject competencies in the context of special (correctional) pedagogy, which is considered as activity pedagogy corresponding to activity education of people with peculiarities of psychophysical development.

Keywords: model, methodology, advanced research, system approach, meta-subject competencies, linearity, alternativeness, responsibility.

Педагогические исследования ориентируются на модель человека будущего. Он представляется человеком мыслящим, обладающим хорошо развитым эмоциональным и социальным интеллектом, дивергентным мышлением, заботящимся о своём здоровье (нравственном, физическом, психическом и психологическом), приспособленным к жизни в быстро меняющемся мире. Это предполагает мобильность, умение действовать, владение различными способами и видами деятельности, готовность быть самостоятельным и добывать нужную информацию. Высокие требования общества к современной личности делают объективно необходимыми беспристрастную оценку достижений в образовании лиц с особенностями психофизического развития и бескомпромиссное выявление факторов, тормозящих или обесценивающих научный поиск в этой области. Специальная (коррекционная) педагогика в нашей стране имеет в своём арсенале следующие достижения:

- *опережающие исследования* и определение педагогической системы образования лиц с особенностями психофизического развития от рождения и на протяжении всей жизни. Выполненные исследования квалифицируются как *опережающие*, потому что они обуславливали последующие преобразования системы специального образования. Это относится к исследованиям по проблемам непрерывного образования [1], интегрированного обучения и воспитания [2], использования компетентностного подхода [3] и др.;
- *реализацию в научно-исследовательской работе системного подхода*, следствием чего являются системные модели, системная разработка содержания образования на компетентностной основе по основным предметам для вспомогательной

школы, создание и издание учебников нового поколения, формирующих компетенции и компетентности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью с I по X класс;

- *научное обоснование образовательного кластера и создание научно обоснованного программно-методического и учебного обеспечения для образования взрослых (18+), проживающих в психоневрологических домах-интернатах [4; 5; 6];*
- *исследование проблем формирования социально востребованного поведения (жизнеспособного, духовно-нравственного, помогающего, деятельностного) у лиц с интеллектуальной недостаточностью и с трудностями в обучении (нарушениями психического развития) и создание программно-методического обеспечения на компетентностной основе по формированию социально востребованного ситуационного поведения [7];*
- *создание научно обоснованного программно-методического обеспечения коррекционной работы с детьми, имеющими аутистические нарушения, и др. [8].*

По инициативе общественного объединения «Голос сердца» (председатель — С. К. Блай) при непосредственном участии учёных-дефектологов выявлены потребности и особенности мотивации взрослых (18+), проживающих в психоневрологических домах-интернатах, впервые создано научно обоснованное программно-методическое и учебное обеспечение по пяти образовательным областям. Они реализуют трансдисциплинарную методологию, имеют практическую направленность. Организация на их основе образовательного процесса вызвала большой общественный интерес, выявила высокие потенциальные возможности взрослых. Вместе с тем стало очевидным, что без взаимодействия министерств здравоохранения, образования, труда и социальной защиты, государственной поддержки образования взрослых, проживающих в условиях психоневрологических домов-интернатов, и участия государства в решении проблем возвращения их дееспособности научные достижения утратят своё назначение. Взрослые нуждаются в создании условий для *автономного, само-*

вождаемого проживания, в поддержке, которая окупится, потому что они перестанут быть социальными иждивенцами, смогут трудиться.

Проведённые исследования позволили не только получить значимые результаты, но и выявить ряд проблем, от решения которых зависит качество научных изысканий в области специальной педагогики и образования лиц с особенностями психофизического развития. Педагогические исследования не могут проводиться при отсутствии научно обоснованной мировоззренческо-методологической базы. Методология определяет прогнозирование, содержание и методику исследования, основы построения теоретической и практической деятельности. Трансдисциплинарность методологии, конкретика и согласованность базовых концепций, конкретизация компетенций отражают требования к современному образованию, позволяют видеть суть научного поиска, его диалектику и прагматику. В специальной педагогике трансдисциплинарная методология выражает симбиотическую связь философии, социологии, медицины, психологии, общей и специальной педагогики. Монистический, одномерный подход, линейный взгляд на педагогические проблемы является формальным и непродуктивным. Недостаточно чёткая формулировка методологических позиций в научных исследованиях ограничивает видение широты педагогической проблемы, сводит её к решению прикладного, узкого вопроса образования безотносительно социального контекста, жизнеобеспечения и включения лиц с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие.

Обратим внимание на отдельные аспекты специальной педагогики, которые сложно представить без философского осмысления. Философия имеет прямое отношение к коррекционно-образовательному процессу. Проблемы психотерапевтической помощи (медицинская составляющая коррекционной работы), воспитание творческой личности, формирование поведения лиц с особенностями психофизического развития делают востребованными философский потенциал, философские аспекты взаимодействия, социального включения, проявления в деятельности.

С позиции трансдисциплинарности методологии актуальным представляется

ся исследование особых языков детей с интеллектуальной недостаточностью и аутистическими нарушениями. Это живые языки, которые развиваются, изменяются, имеют общий и индивидуальный контекст, обусловленный особенностями мышления и психической деятельности. Они специфичны и не так просты, как кажется. Между тем это не принимается во внимание. Мы не можем говорить о толерантности общества, если даются строгие предписания об использовании научной лексики («форма числа имён существительных», «нулевое окончание» и др.), которая, фигурально выражаясь, вызывает «взрыв мозга» у детей с преобладанием наглядно-образного мышления. Действующим учебным планом предусмотрены часы по изучению *литературного* (не объяснительного!) чтения сразу после изучения букваря без учёта того, что у детей с интеллектуальной недостаточностью формируются не просто знания, а *витагенные* знания, почерпнутые из жизненного опыта и востребованные в последующей самостоятельной жизни. Вопрос «А это детям нужно, доступно?» не ставится. Главным становится не ребёнок; не проводится обсуждение того, как должно изменяться образование, чтобы оно соответствовало современным требованиям, позволяло детям с особенностями психофизического развития интегрироваться в общую систему образования, включаться в производительный труд, не оставаясь инвалидами. Мы излагаем те практические вопросы, которые имеют прямое отношение к методологии развития и преобразованию теории и практики в современных условиях.

В аспекте трансдисциплинарной методологии представляется объективно необходимым признание легитимности специальной педагогики не только как науки об обучении и воспитании лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), но и как дисциплины, имеющей непосредственное отношение к **улучшению качества жизни** детей с тяжёлыми множественными нарушениями. Основными методами обучения становятся *деятельность и общение*. Последнее может осуществляться взглядом, жестом, главное, чтобы оно дополнялось, видоизменялось, иначе развитие ребёнка будет тормозиться, приостанавливаться.

Гуманистическая ориентированность (человеколюбие и признание каждого ребёнка обучаемым) и гуманитарная направленность (признание ценности одного человека, явления, факта) обуславливают понимание необходимости качественной трансформации образовательного процесса на всех уровнях получаемого образования. Отрицание «инаковости» влечёт за собой отождествление общей и специальной педагогики, утрату трансдисциплинарности, интегративности, полисистемности в педагогической науке и устаревшие, одномерные взгляды на решение жизненно важных проблем лиц с особенностями психофизического развития.

Включение учащихся в иной социокультурный контекст, приобщение к другой культуре отношений, активизация социального взаимодействия позволяют изменить отношение к лицам с интеллектуальной недостаточностью и достигнуть непрогнозируемого успеха в их обучении. Некоторым лицам с инвалидностью, воспитывающимся в условиях психоневрологических домов-интернатов, удалось возратить дееспособность [9]. Произошло это не спонтанно, не произвольно. Потребовались научное обоснование и разработка методического и учебного обеспечения, отвечающих современному научному заказу воспитания личности с развитыми жизненными и социальными навыками. Это не означает окончательности и законченности решения обозначенной проблемы и свидетельствует о необходимости внесения изменений на законодательном уровне в соответствии с полученными результатами, потому что за решением педагогических проблем стоят человеческие судьбы, находятся живые люди. Подлинные большие педагогические новшества ведут к новым решениям проблем на социальном уровне. Результаты исследований в области специальной педагогики обретут значимость, если будут *внедрены в образовательном и социальном пространстве* нашей страны, а не только в масштабах психоневрологического дома-интерната, вспомогательной школы, отдельного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

В аспекте трансдисциплинарной методологии исследования проблем специальной педагогики, а следовательно, специ-

ального образования особо важным является формирование у лиц с ОПФР метапредметных компетенций. Данная феноменология не выявлена нами в отечественной специальной педагогике и в методиках специального образования. Мы солидаризируемся с мнением О. Л. Жук: «В педагогической науке и практике нет единых подходов к классификации компетенций; при этом у зарубежных (в том числе российских и белорусских) не существует взаимоисключающих методологических позиций» [10, с. 548]. Метапредметные компетенции позиционируются нами как главные, ведущие, генеральные компетенции, *относящиеся ко всему содержанию образования*, объединяющие потенциал изучаемых предметов и дающие *интегративный* эффект. Они отражают нужды детей с особенностями психофизического развития, прежде всего детей с интеллектуальной недостаточностью, и определяют содержание их образования, его практическую направленность, результативность в контексте подготовки учащихся к самостоятельной жизни. Формирование метапредметных компетенций понимается как реализация трансдисциплинарной методологии в образовательном процессе. Оно может быть достигнуто выполнением транспредметных заданий, которые выступают в качестве инструмента формирования не предметных (креативных, или творческих, физических, коммуникативных и др.), а именно метапредметных компетенций.

Рассмотрим в качестве первичных, наиболее важных, дискуссионных, меняющих содержание, а следовательно, и программное обеспечение предметов, изучаемых детьми с интеллектуальной недостаточностью, **социальную, социализационную и социально-деятельностную метапредметные компетенции.**

С позиции данных компетенций несостоятельным представляется анализ коррекционно-образовательного процесса в контексте узкой, однонаправленной работы, не отражающей метапредметности формируемых компетенций, которые являются жизненно необходимыми, поскольку обеспечивают подготовку лиц с особенностями психофизического развития в возможной мере к самостоятельной жизни. Узкофункциональное отношение к ребёнку приводит к автономной коррекции моторики, познавательной деятель-

ности, речи. Но признание особого ребёнка (с особенностями психофизического развития) личностью означает признание его «интегральной индивидуальностью». Становится абсурдным обсуждение проблем коррекции речи, моторики, сенсорики в отрыве от социального окружения и развития таких детей. Их нужно научить жить среди людей, чтобы они были включены в социальное взаимодействие: умели выразить свои насущные потребности, чувства и владели социально приемлемым в данной культуре поведением. Учителя-дефектологи, педагоги-психологи, родители формируют привлекательные черты поведения ребёнка, развивают его человеческие качества. Недостаточно, чтобы дети правильно говорили, хорошо передвигались, умели рассуждать. Важно, чтобы они могли оценивать своё бытие, не были равнодушными к окружающим — взрослым и сверстникам.

Сегодня в образовательном процессе всё более востребованы не столько медицинские данные о характере имеющихся психофизических нарушений у ребёнка, сколько материалы педагогического наблюдения и интерпретации его личностных особенностей, позитивных и негативных качеств. Коррекционная работа не может ограничиваться формированием узкофункциональных навыков, например, логопедическая — при интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости), аутизме включает работу учителя-дефектолога не только по обогащению речи, постановке и автоматизации неправильно произносимых звуков. Предполагается сложный комплекс деятельности по изменению отношения ребёнка к самому себе (своему Я), по вовлечению в неё других педагогов и родителей. Важно совместно найти «ключик» к ребёнку, поверить в него, доверяя родителям, которые могут указать на упущения и достижения в коррекционной работе. Если нет общности, согласованности действий, транспредметности (в данном случае — взаимопроникновения и целостности, концентричности в использовании различных тактик в коррекционном образовании), то все усилия могут оказаться тщетными.

Рассмотрим смыслоразличительные характеристики социальной, социализационной и социально-деятельностной компетенций. В Педагогическом словаре да-

ётся следующее определение **социализации**: это «**адаптация** в обществе, усвоение норм поведения, приобщение к ценностям общества, осознание себя частью этого общества, своей ответственности перед людьми; процесс включения индивида в жизнь общества» [11, с. 27]. В силу его быстрого изменения, мобильности учёными признаётся недостаточность социальной адаптации. Обращается внимание на необходимость принятия мер, которые позволят избежать «катастрофической социализации» (термин А. В. Боровских) [12, с. 26—52], когда выпускнику за короткий срок (недели) нужно усвоить то, что нужно для жизни и деятельности в социуме и что требует усвоения на протяжении нескольких лет. Если он не в состоянии справиться с жизненными задачами, это может привести к трагедии. Коррекционно-образовательная работа, которая выполняет и превентивную (предупредительную) функцию, должна быть перестроена, наполнена новым содержанием, помогая выпускнику стать субъектом своей жизни и деятельности.

Социальная компетенция рассматривается как важная, нужная, но в большей мере адаптивная, решающая задачи приспособления к жизни в обществе и усвоения принятых в нём норм взаимоотношений.

Социализационная компетенция обеспечивает социальную адаптацию и интериоризацию (присвоение) учащимися актуального для них жизненного опыта (который является более узким, чем социальный) и умение им пользоваться. С первых дней обучения учащиеся с интеллектуальной недостаточностью социально адаптируются (формируется социальная компетенция) и социализируются, овладевая социализационной компетенцией. Данные компетенции не идентичны, эти понятия не синонимичны. Иерархия и пути их формирования могут быть различными. В работе с детьми с тяжёлыми нарушениями, для которых перенос полученных умений затруднителен, предпочтительнее формирование социализационной компетенции индуктивным путём. У детей с более лёгкими нарушениями социальная и социализационная компетенции, являющиеся взаимосвязанными метакомпетенциями, формируются дедуктивным и индуктивным путями. Лица с особенностями психофизи-

ческого развития учатся осуществлять деятельность, выражать доступными способами свои чувства и потребности и взаимодействовать с окружающими. Ребёнок «очеловечивается»: он усваивает нормы поведения, ценности, правила взаимоотношений. Социальная (для лиц с инвалидностью это в большей мере социализационная) метапредметная компетенция является *первичной*, потому что она нейтрализует действия негативных факторов, выводит ребёнка из изоляции. Обеспечение ему положительного эмоционального самочувствия, социального включения замещает (компенсирует) неблагоприятные условия развития.

Социально-деятельностная компетенция выражает деятельностную основу процесса обучения и социализации, которые не мыслятся без включения ребёнка в изменяющуюся и усложняющуюся деятельность.

Знаниевая парадигма способствовала закреплению у педагогов следующего поведенческого стереотипа: обучение — это формирование твёрдых предметных знаний, умений, навыков. Включение во взаимные связи, общение представлялось второстепенным, лишним, ненужным. Реализация социальной и социализационной метапредметных компетенций содействует осознанию того, что лица с интеллектуальной недостаточностью, тяжёлыми множественными нарушениями нуждаются, прежде всего, в тёплом, заботливом отношении, в организации деятельности, способствующей выражению чувств и имеющихся потребностей — доступной, интересной, ориентирующей ребёнка в ближайшем окружении, помогающей понимать происходящее, знакомиться с предметами и явлениями окружающей жизни.

В Конвенции ООН «О правах инвалидов», ратифицированной в Республике Беларусь в 2016 году, в качестве приоритетного постулата названо формирование у людей с инвалидностью жизненных и социализационных навыков: «Государства-участники наделяют инвалидов возможностью осваивать **жизненные и социализационные навыки**, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества» [13, с. 39].

Знаниевый путь обучения трансформируется в многообразие подходов к соци-

альному включению и формированию социальной и социализационной компетенций каждого ребёнка независимо от степени выраженности имеющегося нарушения [14]. Это достигается:

- созданием в домашних условиях, в учреждении образования, на занятиях и во внеклассное время *положительной эмоциональной* среды, меняющейся с применением положительных подкреплений и с осторожным использованием неожиданных, не совсем приятных стимулов, которые повышают активность ребёнка и включают его в бытовую деятельность;
- включением ребёнка в выполнение *деятельности* с преобразованием действий и её самой в *символьные действия* — движения, способствующие трансформированию восприятия в представления и развивающие мышление;
- повышением ценностного статуса ребёнка с некоторым преувеличением его достижений и положительных личностных качеств, тем самым расширяя зону ближайшего развития и поддерживая его в продвижении вперёд;
- включением ребёнка в активное общение и взаимную деятельность — с младшими и старшими членами семьи, в парную — со сверстниками и взрослыми, в коллективную деятельность;
- подключением ребёнка к созданию нового, оригинальной интерпретации происходящего, его проигрыванию, к изменению образцов и правил по собственному усмотрению, что развивает креативность.

Естественно, эти направления работы реализуются в процессе выполнения транспредметных заданий не на материале одного предмета, а в ходе изучения ряда предметов. Многократность, многовариантность и непрерывность образовательной деятельности позволяют формировать социальную и социализационную компетенции (одновременно, синхронно и по отдельности с различной иерархичностью) в зависимости от возможностей и потребностей учащихся.

Метапредметной компетенцией является также **функциональная (продуктивная)**, которая определяется нами при-

менительно к специальной педагогике как способность (умение) и готовность успешно функционировать (действовать) в социальной среде, иными словами, способность жить, трудиться и зарабатывать на жизнь. В общей педагогике функциональная грамотность рассматривается «как способность человека жить и функционировать в определённых цивилизационных условиях» [15]. Она формируется на всех уроках. Так, на уроках математики учащиеся определяют номера смежных домов и на противоположной стороне улицы, устанавливают порядок нумерации подъездов и нумерацию квартир в подъезде; учатся подсчитывать деньги на покупку жизненно необходимых продуктов. Математические задачи соотносятся с различными сферами жизнедеятельности: здоровьесбережением, питанием, бытовой, трудовой, культурно-досуговой деятельностью. На уроках русского языка формируются навыки, связанные с трудовой деятельностью. Учащиеся практикуются в оценке собственной презентации и презентаций других при устройстве на работу, учатся улаживать производственные конфликты, оформлять отпуск. Основной метод работы на уроках — деятельность, осуществляемая в жизненных или приближённых к таковым ситуациях. Она постигается в процессе овладения операциями, действиями, которые варьируются так же, как и приёмы работы. Навыки, ориентированные на предполагаемую профессионально-трудовую деятельность, перерастают в умения, включающие знания и автоматизированные операции. Отсутствие в школьном образовании деления предметных знаний на теоретические (академические, классические) и практические позволяет преодолеть грань между получением документа об образовании и подлинной образованностью, подготовкой к жизни и труду. Образование лиц с ОПФР не становится упрощённой калькой общего образования, оно трансформируется в деятельностное на компетентностной основе, учитывающее интересы и возможности учащихся.

Функциональная метакомпетенция может включать познавательную-информационную, хотя возможно выделение последней в самостоятельную метакомпетенцию в силу важности формирования общеучебных умений, логической культуры,

огромного значения информационных средств в повседневной жизни.

Таким образом, формирование функциональной компетенции достигается:

- созданием условий по освоению деятельности, что включает ознакомление с её различными видами и способами (в старших классах они усложняются);
- расширением практики участия не только в деятельности, но и в её организации, в управлении деятельностью, в разрешении проблемных ситуаций.

Эта работа ведётся в процессе изучения всех предметов, потому что функциональная компетенция является метапредметной. Как видим, трансдисциплинарная методология позволяет опережающе моделировать изменения в образовательном процессе, в его содержании и методике, по-иному выстраивать концепцию создаваемых учебников.

Метапредметной компетенцией является **личностная (социально-личностная, личностно-социальная)**. Главным в обучении признаётся воспитание жизнеспособной, социально-нравственной личности. В педагогической литературе отмечается сложность такового, а также объективного оценивания личностных качеств. Анализ результатов выполненных опережающих исследований в области специальной педагогики на основе трансдисциплинарной методологии с участием социологов, психологов, педагогов, священнослужителя, учителей-дефектологов — Т. В. Демьяненок, Ю. Н. Кисляковой, И. В. Ковалец, А. Н. Коноплёвой, О. В. Конюх, А. С. Лаптёнка, А. И. Левко, И. Я. Левяша, С. Ф. Левяш, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской, Г. А. Лопухова, В. И. Радионовой и других [7; 14; 16; 17] позволяет сделать следующие выводы:

- основной структурной единицей образования (речь идёт о детях с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями психического развития) становится **поведение**, внешне наблюдаемые и проявляющиеся поступки, то есть деятельность, отражающая нравственное отношение к окружающим людям, к ценностям и нормам данного общества [7];
- формируются ценностные смыслы, ценностно-смысловые установки субъектов образовательного процес-

са; они раскрываются не во внешних действиях, а посредством проявления внутреннего мира: просоциального поведения, доброго отношения к окружающим, честности, правдивости и т. д.;

- развиваются умения улаживать бытовые конфликты (с соседями); оказывать помощь и обращаться за нею; распределять в семье обязанности мужа, жены, детей; праздновать дни рождения, Новый год, Пасху, знаменательные даты; встречать гостей, провожать их; правильно вести себя на дискотеке, при знакомстве, во время свидания; осуществлять полоролевое поведение и др.;
- в целях формирования обобщённых способов деятельности (поведения) используется ряд *ситуаций*, в числе которых — социально-личностные; социально-эмоциональные; учебные (школьные); культурно-досуговые; гендерные; интерактивно-рефлексивные и др. [7];
- ведущими видами деятельности выступают: ориентирование, воспроизведение поведения, импровизация, понимание, которые создают фундамент для выполнения в дальнейшем макроориентирования (в широком пространстве).

В соответствии с транспредметной методологией введены и получили одобрение специалистов-практиков пролонгированные рубрики в учебниках русского языка и в учебниках интегрированного предмета «Русский язык и литературное чтение»: «Мы со Светой за советом», «Школа вежливости», «Школа жизни», «Школа девушек и юношей», «Школа порядочности», «Школа профессиональной ориентации». Они в силу особой значимости не могут быть привязаны к одному, узкоспециализированному предмету (литературному чтению или языку, социально-бытовой ориентировке). Трансдисциплинарность в коррекционно-образовательном процессе, его пролонгированность, концентричность в освоении программного материала позволяют повторять и варьировать, менять и усложнять учебную работу, делать её деятельностной, строить на компетентностной основе.

В заключение суммируем и практически интерпретируем всё изложенное.

1. Современные проблемы специальной педагогики могут быть должным образом исследованы, если будет предложено и найдено их комплексное решение на медицинском, психологическом, педагогическом и социальном уровнях с учётом данных философии, социологии, медицины, экономики. Объективно необходимым является не только моделирование образовательных преобразований, но и их реализация и ответственность за результаты внедрения.
2. Трансдисциплинарность в специальной педагогике направляет усилия исследователя на принятие *согласованных решений и организацию сотрудничества специалистов*, не устанавливая их подчинённости и главенствования. Педагогическое исследование не может оставаться ограниченным, сосредоточенным на решении узкой практической задачи без учёта социальных явлений и экономических последствий. Исследователь в области специальной педагогики несёт моральную ответственность за судьбы участников образовательного процесса. Первостепенная значимость этого феномена в специальной (коррекционной) педагогике обусловлена ограниченными сведениями о развитии «особых и особенных детей», функционировании их нервной системы, о пределах дозволенного в стимулировании их психического развития и использовании сенсорных систем. Здесь необходимы повышенная деликатность и осознание исследователем своей огромной ответственности.
3. Признание трансдисциплинарности и соответственно определение метапредметных компетенций исключают линейные, одномерные решения педагогических проблем. Постановка вопроса о приемлемости и предпочтительности лишь инклюзивного обучения или только специального образования в отрыве от выявления познавательных возможностей и потребностей учащихся и создания условий для их удовлетворения является одним из показательных моментов игнорирования человеческой «самости». Каждый ребёнок индивидуален, неповторим; соответственно, выстраивание для всех детей одинакового, одноуровневого образования вызывает неприятие и непонимание этого. Выбор правильной стратегии может быть достигнут в результате дискурсивного диалога, сомнений и дальнейшего поиска более совершенного решения исследуемой проблемы.

Список цитированных источников

1. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития / Т. В. Лисовская. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 232 с.
2. Коноплёва, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. — Минск : Нац. ин-т образования, 2003. — 232 с.
3. Коноплёва, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. — 2009. — № 3 (68). — С. 3—9.
4. Лещинская, Т. Л. Образовательный кластер обеспечения дееспособности взрослых с интеллектуальной недостаточностью в психоневрологических домах-интернатах / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. канд. пед. наук, доц. А. В. Немчинова. — М. : Изд-во «Перо» ; Вольск : тип. ВВИМО, 2017. — Ч. 9 : Актуальные проблемы психологии и педагогики (Л—П). — С. 29—32.
5. Программное обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах : сб. программ / Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 120 с.

6. Научно-методическое обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах : сб. метод. рекомендаций / Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 208 с.
7. Формирование поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью с трудностями в обучении : монография / Т. Л. Лещинская, И. В. Ковалец, Г. А. Лопухов [и др.] ; под науч. ред. : Т. Л. Лещинской, И. В. Ковалец. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — 143 с. : табл.
8. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями : пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. : И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. — Минск : Нар. света, 2014. — 159 с.
9. Опыт создания образовательного пространства в период деинституализации в Республике Беларусь : сб. материалов по итогам проекта «Беларусь на пути деинституализации. Создание образовательного пространства для людей (18+) с интеллектуальным недугом». — Минск : Четыре четверти, 2017. — 196 с.
10. Жук, О. Л. Компетенция / О. Л. Жук // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Том 1 : А—М. — С. 548.
11. 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.
12. Боровских, А. В. Социализация и социально-деятельностное развитие школьников / А. В. Боровских // Вторая Междунар. конф. «Деятельностная педагогика и педагогическое образование» : сб. тр. / под ред. А. В. Боровских. — Воронеж : Изд-во «Научная книга», 2015. — 204 с.
13. Конвенция «О правах инвалидов». — Минск : Четыре четверти, 2009. — 71 с.
14. Лещинская, Т. Л. Механизмы социального включения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальное образование : науч.-метод. журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2015. — № 2 (38). — С. 127—137.
15. Кошель, Н. Н. Функциональная грамотность / Н. Н. Кошель // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 2 : Н—Я. — С. 478—479.
16. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплёва [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : НИО, 2005. — 260 с.
17. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплёвой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. — 192 с.

Материал поступил в редакцию 02.08.2017.

Концептуальная модель методической подготовки будущего учителя в процессе контекстного обучения физической и коллоидной химии

И. С. Борисевич,

старший преподаватель
кафедры химии
Витебского государственного
университета имени П. М. Машерова

В статье раскрывается сущность методической системы контекстного обучения физической и коллоидной химии студентов педагогических специальностей — будущих учителей. Рассматриваются принципы отбора содержания и организации образовательного процесса, а также методы, формы, средства, компоненты деятельности и технологии, позволяющие соединить в ходе обучения данным химическим дисциплинам предметно-специальную и предметно-методическую составляющие.

Ключевые слова: контекстное обучение, предметно-специальные компетенции, предметно-методические компетенции, методика обучения химии, физическая и коллоидная химия.

The article deals with the essence of the methodological system of contextual training of students of pedagogical specialties (future teachers) in physical and colloidal chemistry. Principles of content selection and organization of the educational process, as well as methods, forms, means, components of activity and technology allowing to connect subject-special and subject-methodological components in the course of training in these chemical disciplines are considered.

Keywords: contextual training, subject-special competencies, subject-methodological competencies, methods of teaching chemistry, physical and colloidal chemistry.

Обучение студентов педагогических специальностей физической и коллоидной химии должно иметь свою специфику — практическую ориентированность, подразумевающую использование наряду с классическими методов обучения, имеющих чёткую профессиональную направленность, что позволит сформировать и специальные компетенции в области изучаемой дисциплины, и методические компетенции, необходимые будущим учителям химии. Нами разработана методическая система контекстного обучения физической и коллоидной химии студентов педагогических специальностей, сущность которой заключается в следующих положениях.

1. Контекстное обучение физической и коллоидной химии в полной мере позволяет соединить специальную и методическую подготовку будущего учителя, формируя соответствующий набор компетенций (ключевые, базовые, предметно-специальные и предметно-методические).
2. Методологической основой контекстного обучения физической и коллоидной химии выступают системный, интегративный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы.
3. Отбор содержания контекстного обучения физической и коллоидной химии осуществляется на основе принципов фундаментальности, контекстности, интегративности, модульности, практико-ориентированной и опережающей направленности.
4. Организация процесса контекстного изучения физической и коллоидной химии будущими учителями происходит на базе принципов мотивации деятельности, сопутствующей подготовки, поэтапности последней, моделирования профессиональной деятельности и взаимообучения.

5. Контекстность обучения физической и коллоидной химии обеспечивается путём использования таких форм, методов, приёмов и технологий, которые способствуют формированию у студентов фундаментальных знаний по данной дисциплине и одновременно обладают методической направленностью.
6. В контекстном обучении физической и коллоидной химии наряду с традиционными методами изучения фундаментальных законов и теорий широко используются физико-химический эксперимент и количественные расчёты с их последующей методической интерпретацией, методы взаимообучения и тьюторского сопровождения образовательного процесса.
7. Основными компонентами деятельности студентов в ходе контекстного обучения физической и коллоидной химии являются: конструктивный, организаторский, исследовательский, коммуникативный и контрольно-оценочный (рефлексивный). Именно они в максимальной степени приближают учебную деятельность студентов к практической деятельности учителя химии.

Разработка методической системы подготовки будущего учителя в процессе контекстного обучения физической и коллоидной химии осуществлялась на основе системного, интегративного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Системный подход, обеспечивающий целостность методической подготовки будущего учителя химии к профессиональной деятельности, реализуется в процессе становления и развития предметно-специальных и предметно-методических компетенций во всех организационных формах подготовки будущего учителя химии при изучении физической и коллоидной химии (лекции, лабораторные занятия, самостоятельная работа студентов).

Интегративный подход осуществляется через взаимосвязи между содержанием учебных дисциплин вуза «Физическая и коллоидная химия», «Методика преподавания химии» и школьного учебного предмета «Химия».

Компетентностный подход, предопределяющий формирование у будущего учи-

теля химии всех групп профессионально значимых компетенций (ключевых, базовых, предметно-специальных (химических) и предметно-методических (химико-методических)), является в нашем исследовании основополагающим.

Личностно-деятельностный подход предусматривает создание условий для самореализации и раскрытия индивидуальных особенностей личности студента в процессе выполняемой деятельности.

В основу целостной методической системы контекстного обучения будущих учителей физической и коллоидной химии положена разработанная нами теоретическая модель, в которую входят три структурных компонента: содержательно-целевой, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный.

Содержательно-целевой компонент включает: цель подготовки студентов, группы формируемых у них компетенций, принципы отбора содержания и содержательные модули.

Компетенции, формируемые у студентов в рамках обозначенной методической системы, образуют следующие группы: ключевые, базовые, предметно-специальные и предметно-методические [2].

Ключевые компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности; они связаны с выполнением профессиональных действий, умением работать в коллективе, получать и обрабатывать информацию из различных источников.

Базовые компетенции отражают специфику профессиональной деятельности педагога и формируются при изучении психолого-педагогических дисциплин. На их основе у студентов складываются целостные представления об особенностях организации образовательного процесса, используемых в нём инновационных подходах, методах, приёмах, педагогических технологиях; происходит углубление понимания возрастных психологических особенностей, знаний принципов педагогической диагностики и рефлексии.

Предметно-специальные компетенции формируются при изучении фундаментальных химических дисциплин. Так, в результате изучения физической и коллоидной химии студенты овладевают её теоретическими основами (понятиями, законами и теориями), умениями производить физико-химические расчёты, планировать

и осуществлять все стадии физико-химического эксперимента.

Предметно-методические компетенции формируются при изучении методики преподавания химии и закрепляются на материале физической и коллоидной химии. К их числу относятся: объяснение теоретических вопросов, задач с физико-химическим содержанием, результатов физико-химического эксперимента; организация эксперимента и объяснение принципов действия приборов; составление расчётных задач с физико-химическим содержанием, проверочных работ, тестовых заданий, учебных презентаций, видеороликов.

Рассмотрим подробнее принципы отбора содержания контекстного обучения физической и коллоидной химии.

Принцип фундаментальности предполагает классическое построение содержания курса физической и коллоидной химии. Именно он отражает необходимость теоретической подготовки студентов как обязательного условия формирования предметно-специальных и предметно-методических компетенций.

Принцип контекстности заключается в том, что содержание учебной дисциплины «Физическая и коллоидная химия» в ходе её контекстного обучения обеспечивает возможности для реализации специальной и методической подготовки будущих учителей химии.

Принцип интегративности предусматривает установление содержательных взаимосвязей между учебными дисциплинами «Физическая и коллоидная химия» и «Методика преподавания химии», создающих основу для реализации методической подготовки студентов в процессе контекстного обучения.

Принцип модульности состоит в разработке и реализации программы обучения физической и коллоидной химии в логической последовательности в совокупности её составных частей (модулей). В содержательно-целевом компоненте предложенной модели нашли отражение шесть модулей, на которые разбит материал, изучаемый в курсе указанной учебной дисциплины.

Принцип практико-ориентированной направленности заключается в том, что содержание специальной и методической подготовки студентов по химии призвано обеспечивать формирование у них знаний, умений, способов и опыта деятельности,

составляющих основу деятельности современного учителя-практика.

Принцип опережающей направленности предопределяет необходимость подготовки инновационно мыслящих педагогов, обладающих профессиональными компетенциями и личностными качествами, обязательными для работы в условиях постоянно совершенствующегося школьного химического образования, как в содержательном плане, так и в методическом аспекте.

На основе указанных принципов нами разработана учебная программа по дисциплине «Физическая и коллоидная химия», включающая шесть содержательных модулей.

1. Химическая термодинамика. Термодинамика химического равновесия (способы передачи и превращения энергии в макроскопических системах на основе законов термодинамики; количественная характеристика равновесных и неравновесных процессов в различных системах (уравнение Гиббса, уравнение изотермы, изобары и изохоры Вант-Гоффа)).
2. Термодинамика растворов. Термодинамика фазовых равновесий (свойства идеального и реального раствора с термодинамической точки зрения, характеристика фазовых равновесий (законы Рауля и Вант-Гоффа, законы Коновалова, закон разбавления Оствальда, теория сильных электролитов Дебая — Хюккеля, предельный закон Дебая — Хюккеля, закон Кольрауша о независимом движении ионов, уравнение Клаузиуса — Клапейрона)).
3. Химическая кинетика и катализ (кинетические особенности гомогенных реакций разного порядка; гетерогенных, сложных, а также цепных, фотохимических и каталитических процессов (основной постулат химической кинетики, принцип независимости, правило Вант-Гоффа, уравнение Аррениуса, закон поглощения света Бугера — Ламберта — Бера)).
4. Электрохимия (количественная оценка электрохимических процессов с точки зрения термодинамики и кинетики (уравнение Нернста, законы Фарадея, уравнение Тафеля)).

5. Поверхностные явления и адсорбция (качественная и количественная характеристика поверхностных явлений на различных границах раздела фаз (правило Дюкло — Траубе, уравнение Шишковского; уравнения изотермы Гиббса, Ленгмюра и Фрейндлиха, теория полимолекулярной адсорбции Поляни и Брунауэра — Эммета — Теллера)).
6. Физическая химия дисперсных систем (классификация, получение, строение и свойства лиофобных и лиофильных дисперсных систем (седиментационно-диффузионное равновесие Перрена — Больцмана, эффект Фарадея — Тиндаля, правило Шульце — Гарди)).

Таким образом, содержание курса «Физическая и коллоидная химия» учреждений высшего образования обеспечивает возможность установления соответствующих взаимосвязей с содержанием учебного предмета «Химия» учреждений общего среднего образования (таблица 1).

Прослеживаются также аналогичные содержательные взаимосвязи вузовского курса «Физическая и коллоидная химия» и программы факультативных занятий «Решение олимпиадных задач по физической химии» для учащихся X, XI классов учреждений общего среднего образования (автор — кандидат химических наук, доцент Е. В. Павлечко).

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что содержание курса «Физическая и коллоидная химия» имеет чётко выраженную практико-ориентированную направленность.

Процессуально-деятельностный компонент методической системы контекстного обучения физической и коллоидной химии включает: принципы организации образовательного процесса, методы, формы и средства обучения, компоненты деятельности и используемые технологии контекстного обучения.

Принцип мотивации деятельности заключается в том, что процесс методической подготовки будущего учителя химии в ходе обучения физической и коллоидной химии должен иметь практико-ориентированную направленность и побуждать студентов к активному, продуктивному освоению материала с опорой на познавательные, профессионально-ценностные, коммуникативные ориентиры.

Принцип сопутствующей подготовки отражает организацию деятельности будущих специалистов с использованием таких форм, методов и технологий обучения, которые позволят в полной мере обеспечить подготовку студентов по учебной дисциплине в единстве с методической подготовкой.

Принцип поэтапности подготовки предполагает организацию системной работы, направленной на последовательное формирование у обучаемых всех групп компетенций, необходимых для успешного осуществления в дальнейшем профессиональной деятельности.

Принцип моделирования профессиональной деятельности направлен на создание условий, требующих от студента выполнения разнообразных заданий, в основу содержания которых положены различные виды профессиональной деятельности учителя химии (чтение фрагмента лекции, обучение решению химических задач, демонстрирование физико-химических опытов и др.).

Принцип взаимообучения предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой сами студенты участвуют в обучении своих товарищей под руководством преподавателя. Поскольку теория взаимообучения лежит в основе тьюторской деятельности, то следует также выделить *принцип тьюторского сопровождения* при обучении физической и коллоидной химии.

Остановимся на методах, применяемых в процессе контекстного обучения будущих учителей физической и коллоидной химии.

Прежде всего следует подчеркнуть неизменную значимость *традиционных методов* изучения теоретических основ указанной учебной дисциплины. Подготовка будущих учителей химии предполагает, что студенты должны не только усваивать фундаментальные понятия, законы и теории, но и на основе их содержания овладевать предметно-методическими компетенциями. В ходе этой работы могут быть продуктивно использованы обобщённые планы изучения явлений, величин, законов, теорий и приборов, предложенные А. В. Усовой [10].

Например, первый закон термодинамики на лекциях рассматривается в такой последовательности: основные формулировки закона, математическая запись, вы-

Таблица 1 – Содержательные взаимосвязи курса «Физическая и коллоидная химия» и учебного предмета «Химия»

Название модуля	Содержание модуля	Тема учебного предмета «Химия»	Тема курса «Физическая и коллоидная химия»
Основы термодинамики	Тепловой эффект химической реакции. Реакции экзо- и эндотермические. Термохимические уравнения	Химические реакции (XI класс)	Основные законы термодинамики. Термохимия
Химическое равновесие	Обратимость химических реакций. Химическое равновесие. Принципы смещения химического равновесия	Химические реакции (XI класс)	Химическое равновесие
Химия растворов	Растворение как физико-химический процесс. Растворимость веществ в воде. Коэффициент растворимости. Влияние температуры, давления и степени измельчения растворяемого вещества на процесс растворения. Электролиты и неэлектролиты. Электролитическая диссоциация. Основные положения теории электролитической диссоциации. Степень электролитической диссоциации. Понятие о сильных и слабых электролитах	Растворы (VIII класс). Химия растворов (XI класс)	Фазовые равновесия и учение о растворах. Растворы электролитов. Электропроводность
Химическая кинетика и катализ	Скорость химических реакций. Понятие о катализаторах. Зависимость скорости химических реакций от природы и концентрации реагирующих веществ, температуры, площади поверхности соприкосновения, наличия катализатора	Кислород (VII класс). Химические реакции (XI класс)	Кинетика химических реакций. Катализ
Электрохимия	Понятие о водородном показателе (pH) раствора. Электрохимический ряд напряжений металлов. Понятие о коррозии металлов, защита металлов от коррозии. Понятие об электролизе	Химия растворов (XI класс). Металлы (VIII и XI классы)	Электродные равновесия. Кинетика химических реакций
Поверхностные явления и адсорбция	Поверхностно-активные вещества (ПАВ). Синтетические моющие средства (СМС). Понятие об адсорбции и адсорбционных свойствах	Жиры и сложные эфиры (X класс). Неметаллы (X класс)	Поверхностные явления и адсорбция
Понятие о дисперсных системах	Охрана атмосферы от загрязнения. Охрана водоёмов от загрязнений. Однородные и неоднородные смеси веществ и их использование. Суспензии, эмульсии, пены, аэрозоли. Охрана окружающей среды от отходов промышленных предприятий, здоровья людей от вредного воздействия химических веществ	Кислород (VII класс). Вода. Значение воды в жизни человека (VII класс). Растворы (VIII класс). Химические вещества в жизни и деятельности человека (XI класс)	Физическая химия дисперсных систем

ражение для различных термодинамических процессов, его значение для химии и биологии. Аналогичным образом студенты составляют план изучения второго закона термодинамики.

Теория полимолекулярной адсорбции Поляни изучается в следующем порядке: опытные факты, послужившие основанием для её разработки, ведущие положения теории, математический аппарат (или его отсутствие), круг явлений, объясняемых теорией, и её практическое применение. Далее обучаемые самостоятельно составляют план изучения теории полимолекулярной адсорбции Брунауэра — Эммета — Теллера (БЭТ).

Таким образом, формирование у студентов представлений о физико-химических законах и теориях осуществляется параллельно с моделированием работы учителя, направленной на освоение методики изучения обучающимися законов и теорий химии.

Физико-химический эксперимент и его методическая интерпретация. Данный эксперимент занимает ведущее место в контекстном обучении физической и коллоидной химии. С его помощью, с одной стороны, иллюстрируются и подтверждаются научные факты, а с другой — закрепляются методические приёмы в области организации учебного химического эксперимента, владение которыми обязательно для будущих учителей химии. Его специфика обусловлена необходимостью уметь использовать физические приборы для получения экспериментальных данных, а также применять сложный математический аппарат для их количественной обработки.

Таким образом, в процессе контекстного обучения физической и коллоидной химии эксперимент используется в целях:

- а) доказательства важнейших правил, законов и теорий (закон Гесса, правило Вант-Гоффа, уравнение Нернста, законы Фарадея, теория мономолекулярной адсорбции Ленгмюра, правило Шульце — Гарди и др.);
- б) формирования представлений о термодинамических и кинетических закономерностях протекания физико-химических процессов (количественная оценка возможности самопроизвольного протекания процесса; определение скорости и порядка

реакции, её периода полупревращения и энергии активации и т. д.);

- в) освоения физико-химических методов анализа (ионометрия, кондуктометрия, фотометрия и др.) для нахождения физико-химических констант (константа диссоциации, константа растворимости, предел обнаружения, порог коагуляции и др.);
- г) развития методических умений и навыков в области учебного химического эксперимента, включающих:
 - демонстрацию физико-химического эксперимента в соответствии с требованиями наглядности, простоты, безопасности, надёжности, необходимости объяснения его результатов;
 - организацию внимания обучающихся во время демонстрации эксперимента (например, демонстрация экзо- и эндотермических реакций на лекции по термохимии, зависимости скорости реакции от различных факторов на лекции по химической кинетике и т. п.);
 - проведение учебного эксперимента в микрогруппе с учётом методических требований к постановке цели опыта, планированию, организации и проведению эксперимента; анализу его результатов, формулировке выводов и оформлению отчёта.

Таким образом, при отборе лабораторных работ для практикума по дисциплине «Физическая и коллоидная химия» мы учитывали следующее: они должны в полной мере отражать содержание учебной дисциплины, быть доступными для выполнения и создавать возможности для формирования предметно-методических компетенций. Тематика лабораторных работ представлена в таблице 2.

Количественные расчёты и обучение их проведению. Наряду с физико-химическим экспериментом ведущее место в контекстном обучении физической и коллоидной химии занимает решение расчётных задач физико-химического содержания. Проведение количественных физико-химических расчётов позволяет применить теоретические знания на практике, а также сформировать методические приёмы и навыки, необходимые будущим учителям химии.

Специфика указанных задач обусловлена содержанием учебной дисциплины

Таблица 2 — Лабораторные работы практикума по физической и коллоидной химии

Модуль	Тема лабораторной работы
Химическая термодинамика. Термодинамика химического равновесия	Измерение тепловых эффектов химических процессов
Термодинамика растворов. Термодинамика фазовых равновесий	Определение константы и степени диссоциации слабого электролита методом кондуктометрии. Определение растворимости и константы растворимости малорастворимых электролитов методами потенциометрии и кондуктометрии
Химическая кинетика и катализ	Изучение скорости разложения пероксида водорода газометрическим методом
Электрохимия	Определение концентрации бромид-ионов в растворе с помощью бромидселективного электрода. Определение скорости кислотной коррозии металлов и изучение влияния на неё различных факторов
Поверхностные явления и адсорбция	Изучение адсорбции растворённого вещества из раствора на твёрдом адсорбенте
Физическая химия дисперсных систем	Коллоидно-химические свойства растворов высокомолекулярных соединений. Получение гидрозоля гидроксида железа, изучение его коагуляции и стабилизации. Получение, свойства, коагуляция и стабилизация дисперсных систем

«Физическая и коллоидная химия», широким применением физического и графического способов решения задач, удобством использования программы Microsoft Excel для проведения расчётов.

В контекстном обучении физической и коллоидной химии решение расчётных задач с физико-химическим содержанием используется в целях:

- а) закрепления и совершенствования знаний о физико-химических процессах и закономерностях их протекания;
- б) развития умений применять теоретические знания к конкретному физико-химическому процессу, логически мыслить, анализировать, делать правильные выводы;
- в) оценки результатов обучения физической и коллоидной химии (по умению решать типовые, усложнённые и комбинированные задачи);
- г) закрепления у студентов следующих методических умений и навыков: объяснение хода решения задачи; составление типовых и разноуровневых расчётных задач с физико-химическим содержанием, алгоритмов их решения и др.

Итак, при отборе расчётных задач для практикума по дисциплине «Физическая и коллоидная химия» мы принимали во внимание их соответствие содержанию и требованиям учебной программы по дисциплине, возможность использования в будущей профессиональной деятельности, особенно при проведении факультативных занятий и подготовке учащихся к олимпиаде. Основные типы расчётных задач по физической и коллоидной химии представлены в таблице 3.

Взаимообучение, которое известно с древнейших времён [1; 6], сохраняет свою актуальность и по сей день. Значимость его организации в университете обоснована тем, что с каждым годом уменьшается количество аудиторных часов по учебным дисциплинам и увеличивается количество часов, отведённых на контролируемую самостоятельную работу студентов. Особенно важно взаимодействие для подготовки будущих педагогов.

В контекстном обучении физической и коллоидной химии таковое используется:

- а) при подготовке к лабораторному практикуму (освоение теоретического материала, решение расчётных задач, анализ тестовых заданий и т. д.);

Таблица 3 — Типы расчётных задач практикума по физической и коллоидной химии

Модуль	Типы расчётных задач
Химическая термодинамика. Термодинамика химического равновесия	Вычисление теплового эффекта химической реакции по теплотам образования веществ и термохимическим уравнениям. Расчёт изменения энергии Гиббса по значениям стандартных термодинамических величин (энтальпия, энтропия)
Термодинамика растворов. Термодинамика фазовых равновесий	Расчёт температуры кипения и замерзания, осмотического давления растворов неэлектролитов и электролитов. Вычисление изотонического коэффициента и кажущейся степени диссоциации растворов электролитов
Химическая кинетика и катализ	Установление порядка реакции на основании расчётов по экспериментальным данным. Вычисление константы скорости реакции, периода полупревращения и энергии активации
Электрохимия	Расчёт электродвижущей силы электрохимических элементов, энергии Гиббса и константы равновесия токообразующей реакции. Вычисление показателей скорости коррозии (массового, глубинного и объёмного)
Поверхностные явления и адсорбция	Расчёт величины поверхностного натяжения и адсорбции физическим и графическим методами
Физическая химия дисперсных систем	Составление формулы мицеллы на основе расчёта количеств взаимодействующих веществ. Вычисление средней молекулярной массы полимера в указанном растворителе

б) на лабораторных занятиях, особенно в случае, когда работы выполняются небольшими группами студентов (2—3 человека) (объяснение принципов действия приборов, получения и обработки экспериментальных данных и др.);

в) в дистанционном варианте, поскольку современная молодёжь отдаёт предпочтение работе в режиме *online*.

Тьюторское сопровождение образовательного процесса реализуется следующим образом. В контекстном обучении физической и коллоидной химии тьюторами выступают сами студенты (как правило, более успешные в освоении учебного материала), которые привлекаются к организации образовательного процесса (под контролем преподавателя), чтобы помочь своим товарищам (подтьюторным). Следует подчеркнуть, что обращение к данному методу имеет ряд положительных моментов, а именно:

а) накопление тьюторами опыта в организации образовательного процесса, совершенствование логического мышления, развитие речи, всех видов памяти (слуховой, зрительной, моторной, вербальной), мобилизация и актуализация предшествующего опы-

та и знаний, продвижение в содержании собственной подготовки;

б) повышение эффективности изучения дисциплины подтьюторными — подопечными тьюторов, поскольку в процессе общения и те и другие чувствуют себя раскованно, работа проходит в индивидуальном темпе, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе и обеспечивает более прочное усвоение учебного материала;

в) формирование адекватной самооценки личности, объективное определение ею своих возможностей и способностей, достоинств и недостатков;

г) развитие у студентов таких важных для будущего педагога качеств, как самостоятельность, общительность, ответственность, уравновешенность, обаяние; желание работать с людьми, толерантность (терпеливость в работе с детьми) и гуманность, а также эмпатия; способность не теряться в экстремальных ситуациях; честность и справедливость; эрудиция (широкий кругозор); педагогический такт и оптимизм (вера в ученика и его возможности).

Указанные методы реализуются в разных организационных формах с применением различных средств обучения, образуя вместе с его содержанием целостную систему.

Формами контекстного обучения физической и коллоидной химии будущих учителей являются лекции, лабораторные занятия, контролируемая и управляемая самостоятельная работа, консультации тьюторов и студентов, внеаудиторные занятия.

Контекстная направленность всех отмеченных форм реализуется в содержательном и организационном аспектах. В отношении первого из них это выражается в том, что содержание учебной дисциплины раскрывается непосредственно на уроках химии, при проведении факультативных занятий, в работе с одарёнными детьми и т. д.

Более подробно рассмотрим организационный аспект.

Лекция по физической и коллоидной химии может проводиться с привлечением студентов к:

- а) изложению теоретических вопросов курса, подготовке фрагментов лекций (основные понятия термодинамики; свойства растворов неэлектролитов и электролитов; влияние температуры на скорость реакции и др.);
- б) подготовке и демонстрации лекционного эксперимента (экзо- и эндотермические реакции, зависимость скорости реакции от различных факторов и т. п.);
- в) разработке презентаций с использованием интернет-ресурсов (метод ионометрии и его применение в физико-химическом анализе, интегральные и дифференциальные методы определения порядка реакции, классификация дисперсных систем и др.);
- г) составлению тематической картотеки литературных источников и электронных средств обучения по основным разделам содержания лекции и т. д.

Контекстное обучение на *лабораторных занятиях* по физической и коллоидной химии осуществляется в ходе:

- а) выполнения и составления студентами тестов и ситуационных задач методической направленности;

- б) применения контролируемых материалов, разработанных будущими учителями, для оценки готовности к занятию и результатов учебной деятельности на занятии;
- в) групповой работы в мини-коллективах (2—3 человека) (распределение обязанностей, совместное выполнение и защита лабораторной работы);
- г) тьюторской деятельности студентов (помощь в освоении теоретического материала, решении расчётных задач, получении и обработке экспериментальных данных и др.);
- д) использования виртуальных ресурсов, тренажёров и калькуляторов при выполнении количественных расчётов;
- е) подбора веб-сайтов для последующей разработки дидактических материалов по дисциплине и т. д.

Контролируемая и управляемая самостоятельная работа строится с привлечением тьюторов. Она включает два этапа: подготовка тьюторов и организация их работы со студентами. Сущность её раскрыта ранее.

Средства контекстного обучения будущих учителей физической и коллоидной химии можно разделить на три группы: учебно-методические, материально-технические и электронные.

Основными *учебно-методическими* средствами обучения являются разработанные нами учебная программа и учебное пособие «Физическая и коллоидная химия» [3]. Пособие включает теоретический материал, вопросы для обсуждения, тестовые задания для самоконтроля и методические тестовые задания, примеры решения расчётных задач и задачи для самостоятельного решения, задания для тьюторов и методические задания для студентов, а также подробные рекомендации по выполнению лабораторных работ.

Материально-технические и электронные средства, используемые в контекстном обучении физической и коллоидной химии, представлены в таблице 4.

В основу учебной деятельности, выполняемой студентами на занятиях в ходе контекстного обучения физической и коллоидной химии, положены компоненты профессиональной деятельности учителя химии.

Таблица 4 — Материально-технические и электронные средства контекстного обучения физической и коллоидной химии

Модуль	Материально-технические средства обучения	Электронные средства обучения
Химическая термодинамика. Термодинамика химического равновесия	Измерительный модуль «Термостат» учебно-лабораторного комплекса (УЛК) «Химия» с термодатчиком	Программное обеспечение УЛК «Химия»; программная платформа Moodle; виртуальный ресурс «Золотые купола химии» (http://www.superhimik.com); веб-сервис LearningApps.org
Термодинамика растворов. Термодинамика фазовых равновесий	Измерительный модуль «Общелабораторный» УЛК «Химия» с кондуктометрическим датчиком; pH-метр	Программная платформа Moodle; химический калькулятор (http://www.hob-inf.narod.ru); программа chemix
Химическая кинетика и катализ	Газометр	Программная платформа Moodle; программа ReactionKineticsLive; виртуальный ресурс «Золотые купола химии» (http://www.superhimik.com); веб-сервис LearningApps.org; программа chemix
Электрохимия	Лабораторный иономер, коррозиометр	Программная платформа Moodle; семейство виртуальных лабораторий Yenka (http://www.yenka.com); химический калькулятор (http://www.hob-inf.narod.ru)
Поверхностные явления и адсорбция	Аппарат для встряхивания пробирок	Программная платформа Moodle; виртуальный ресурс WebQC.org/Chemicalportal (http://ru.webqc.org); программа chemix
Физическая химия дисперсных систем	Измерительный модуль «Фотоколориметр» УЛК «Химия»; вискозиметр капиллярный	Программное обеспечение УЛК «Химия»; программная платформа Moodle; виртуальный ресурс «Золотые купола химии» (http://www.superhimik.com); веб-сервис LearningApps.org

Необходимо отметить, что в психолого-педагогических исследованиях, касающихся реализации деятельностного подхода в образовании, существуют различные точки зрения относительно определения структуры педагогической деятельности и её основных компонентов (или составных частей), с помощью которых она осуществляется.

В структуре педагогической системы, предложенной Н. В. Кузьминой, выделено пять взаимосвязанных элементов: цель, содержание, средства, обучающийся и педагог. Им соответствуют пять компонентов деятельности последнего: проективный, конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический (исследовательский) [7]. А. П. Ситников добавляет к названным мотивировочный [8], В. А. Якунин — прогностический и информационный компоненты [11]. По утверждению В. И. Гинецинского, в состав мо-

дели педагогической деятельности входят такие функциональные компоненты, как презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий [5].

В. А. Слостёнин, опираясь на исследования Н. В. Кузьминой, полагает, что «для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу её строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата» [9, с. 19]. С точки зрения учёного, компоненты педагогической деятельности следует рассматривать как относительно самостоятельные, функциональные виды таковой. В её структуре он выделяет конструктивный, организаторский, исследовательский, коммуникативный и контрольно-оценочный (рефлексивный) компоненты. Именно они послужили основой при разработке нами структуры педагогической деятельности учителя химии с опорой на компе-

тенции, сформированные в ходе контекстного обучения физической и коллоидной химии. Рассмотрим содержание этих компонентов более подробно.

Конструктивный компонент предполагает отбор и конструирование содержания урока, факультативного занятия, внеклассного мероприятия, занятия с одарёнными детьми, исследовательского проекта на основе содержательных взаимосвязей учебного предмета «Химия» и вузовского курса физической и коллоидной химии. В. А. Сластёнин подчёркивает, что «конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции» [9, с. 24]. Следовательно, конструктивная деятельность учителя заключается в отборе учебного материала с опорой на содержательные взаимосвязи с физической и коллоидной химией. Результатом этой работы является усвоение учащимися основ термохимии, кинетики, электрохимии, химии растворов и химического равновесия; понимание физико-химических закономерностей охраны атмосферы и водоёмов от загрязнения, окружающей среды — от отходов промышленных предприятий, здоровья людей — от вредного воздействия химических веществ и др.

Организаторский компонент связан с выполнением учителем системы действий, направленных на организацию образовательного процесса с опорой на предметно-специальные и предметно-методические компетенции, сформированные в ходе контекстного обучения физической и коллоидной химии. Организаторская деятельность предполагает планирование и проведение учебного физико-химического эксперимента (в том числе и виртуального); подбор, составление расчётных задач с физико-химическим содержанием и обучение их решению; подготовку материалов и оборудования к проведению учащимися исследовательской работы с использованием физико-химических методов.

Исследовательский компонент требует от учителя «научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей» [9, с. 24]. Он предусмат-

ривает осуществление педагогом системного анализа целей, содержания, форм и методов обучения химии с точки зрения возможности и целесообразности включения в образовательный процесс физико-химического материала. Всё перечисленное подразумевает поиск и анализ научно-методических публикаций, применение электронных средств обучения, предполагающих проведение виртуального эксперимента с физико-химическим содержанием, решение задач с помощью химических калькуляторов, изучение передового педагогического опыта такой работы и др.

Коммуникативный компонент предусматривает осуществление деятельности, направленной «на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общест-венности, родителями» [9, с. 23]. Более полно В. А. Сластёнин определил содержание коммуникативной функции через взаимосвязанные перцептивную, собственно коммуникативную и коммуникативно-операциональную функции. Первая обусловлена проникновением во внутренний мир человека, вторая направлена на установление педагогически целесообразных отношений, а третья предполагает активное использование средств педагогической техники.

Следовательно, данный компонент связан не только с особенностями коммуникативной деятельности учителя как таковой, но и с выработкой единого стиля, методического подхода к организации изучения учащимися вопросов физической и коллоидной химии с целью формирования у них познавательного интереса и целостных представлений по обозначенной проблеме. В частности, раскрывая физико-химические закономерности, учитель выражает их с помощью соответствующих математических уравнений, межпредметные связи химии с физикой подкрепляет проведением учебного эксперимента, в том числе с использованием физических приборов, и т. д.

Контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент означает выполнение учителем деятельности, обеспечивающей своевременное получение информации о целесообразности включения в образовательный процесс данного физико-химического материала и эффективности использования выбранных методов

обучения, а также о соответствии полученных результатов запланированным целям и задачам. Данный компонент предполагает разработку учителем необходимых диагностических материалов, причём очень важное значение имеет изучение отношения к этому самих учащихся.

В последнее время в педагогике широко применяются так называемые технологии обучения. Исходя из принципов, целей и содержания контекстного обучения, учёта контингента обучающихся, направлений профессиональной подготовки студентов, индивидуальных предпочтений преподавателя, они могут быть как традиционными, так и новаторскими, создаваемыми самим педагогом. Контекстное обучение физической и коллоидной химии осуществляется на стыке ряда технологий — имитационной (моделирующей), модульной, интерактивной и др.

Имитационная (моделирующая) технология основана на моделировании в образовательном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. В ходе контекстного обучения физической и коллоидной химии студенты должны соотносить предложенную информацию со своей будущей профессиональной деятельностью. Достигается это путём анализа педагогических ситуаций, их моделирования и совместного поиска способов решения. Например, при изучении модуля «Физическая химия дисперсных систем» студентам предлагается выполнить следующее задание: «Урок-конференция предполагает своеобразный диалог учащихся по обмену информацией, позволяет им высказать собственное мнение, учит дискутировать, формирует коммуникативные личностные качества. В ходе конференции учащиеся выступают с докладами по предложенной учителем тематике, которая выстраивается в чёткой логической последовательности. Предложите тематику докладов для учащихся, разработайте сценарий и проведите в студенческой группе урок-конференцию по теме «Однородные и неоднородные смеси веществ и их использование» [3, с. 290].

Данная технология также может быть реализована в ходе выполнения НИРС, курсовых и дипломных проектов. Построение моделей и организация работы с ними студентов дают возможность отразить в образовательном процессе различные формы профессионального контек-

ста и содействовать накоплению необходимого опыта в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Модульная технология контекстного обучения заключается в том, что содержание физической и коллоидной химии разбивается на крупные информационные блоки (модули): «Химическая термодинамика. Термодинамика химического равновесия», «Термодинамика растворов. Термодинамика фазовых равновесий», «Химическая кинетика и катализ», «Электрохимия», «Поверхностные явления и адсорбция», «Физическая химия дисперсных систем». Каждый из них включает теоретический и практический материал, упражнения для самостоятельной работы и тестовые задания. Студентам предлагаются учебно-методические пособия, вопросы к экзамену, глоссарий, тестовые задания для итогового контроля и др. Все перечисленные учебные материалы размещены на сайте <https://sdo.vsu.by>. Электронный ресурс содержит такие элементы, как форум «Преподаватель — студент» и «Новостной форум», которые позволяют организовать общение между преподавателем и студентом. Предложенный комплекс предоставляет возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, определять уровень усвоения материала, получать советы от преподавателя. Результат работы по каждому модулю оценивается в баллах по рейтинговой системе оценки знаний.

Интерактивная технология контекстного обучения предполагает диалоговое обучение, в ходе которого знания добываются в совместной деятельности студентов друг с другом и с преподавателем; вовлечение обучающегося в образовательный процесс в качестве активного участника. Здесь акцент должен переноситься с овладения готовым знанием на его выработку, сотворчество, когда в процессе обсуждения проблемы студент равноправен с другими обучающимися и преподавателем. Например, при изучении коллоидной химии используется такой интерактивный компонент: «Какую информацию о коллоидных частицах можно получить, проанализировав свойства коллоидных растворов?» [4, с. 10], «Используя представления о строении поверхностного слоя, оцените площадь масляного пятна при растекании нефти по поверхности воды» [4, с. 18].

В рамках **оценочно-результативного компонента** методической системы контекстного обучения физической и коллоидной химии определяются уровни сформированности у студентов предметно-специальных и предметно-методических компетенций.

Таким образом, разработанная нами методическая система подготовки учителя химии в условиях контекстного обучения физической и коллоидной химии представляет собой *целостную полифункциональную систему взаимосвязанных компонентов образовательного процесса.*

Список цитированных источников

1. Белицкая, Е. В. Современное состояние тьюторской системы обучения в университетах Англии / Е. В. Белицкая // *Alma mater*. — 2012. — № 5. — С. 71–74.
2. Борисевич, И. С. О профессионально-методической направленности изучения вузовского курса физической и коллоидной химии / И. С. Борисевич, Е. Я. Аршанский // *Вестн. Віцеб. дзярж. ун-та*. — 2015. — № 5 (89). — С. 54–63.
3. Борисевич, И. С. Физическая и коллоидная химия : учеб. пособие / И. С. Борисевич, Е. Я. Аршанский ; под ред. Е. Я. Аршанского. — Минск : Аверсэв, 2017. — 318 с.
4. Гавронская, Ю. Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. Ю. Гавронская ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2009. — 45 с.
5. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В. И. Гинецинский. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1992. — 154 с.
6. Древнекитайская философия : собрание текстов : в 2 т. — М. : Мысль, 1973. — Т. 2. — 384 с.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. — М. : АПН, 1990. — 149 с.
8. Ситников, А. П. Акмеологический тренинг : Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. — М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. — 428 с.
9. Слостёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
10. Усова, А. В. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла / А. В. Усова // *Учеб.-метод. газета «Физика»*. — 2006. — № 16 (816). — С. 16–19.
11. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления : Психологические аспекты / В. А. Якунин. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 160 с.

Материал поступил в редакцию 20.12.2017.

Деятельностная парадигма практико-ориентированного математического образования будущих экономистов в вузе

Г. М. Булдык,
заведующий кафедрой логистики и
информационно-математических дисциплин
ЧУО «БИП-институт правоведения»,
доктор педагогических наук, профессор

В статье рассматривается парадигма деятельностно-компетентностного подхода к практико-ориентированному математическому образованию будущих экономистов, которая определяет инновационную технологию обучения математике и представляет собой проектирование реального учебного процесса, соединяя в себе теоретический, объектно-сущностный (приобретение опыта), процессуально-деятельностный (применение и преобразование опыта) и личностно-адаптационный (развитие личностных характеристик, интеллекта) компоненты.

Ключевые слова: математика, парадигма, компетенции, компетентность, конкурентоспособность, деятельностно-компетентностный подход, принцип, концепция, инновационная деятельность, педагогическая технология, практико-ориентированное образование.

The article considers the paradigm of the activity and competency-based approach to practice-oriented mathematical education of future economists, which defines the innovative technology of teaching mathematics and represents a design of a real educational process combining theoretical, object-essential (acquisition of experience), process-activity (application and transformation of experience) and personality-adaptive (development of personality characteristics, intelligence) components.

Keywords: mathematics, paradigm, competencies, competence, competitiveness, activity and competency-based approach, principle, concept, innovative activity, pedagogical technology, practice-oriented education.

Построение информационного общества в Республике Беларусь является одним из государственных приоритетов и рассматривается как общенациональная задача, требующая от высшего образования формирования творческой личности. Конкурентоспособность будущих специалистов определяется их способностью осуществлять инновационную, инициативную деятельность. В связи с этим актуализируется необходимость инновационных преобразований в обучении, основанных на деятельностно-компетентностном подходе, нацеленном на приобретение, кроме знаний, умений и навыков, опыта практической деятельности. Уровень практико-ориентированного обучения определяется методами компетентностного подхода. Особый аспект актуальности последнего состоит в реальной и потенциальной практической значимости готовности личности к определённым действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Кроме того, в рыночных условиях, помимо знаний, оказались востребованными умения применять их на практике.

Концепция деятельностно-компетентностного подхода к практико-ориентированному математическому образованию обогащается инновационной составляющей педагогической науки, формирование которой обусловлено совокупностью принципов культурно-праксиологической концепции, являющихся интегральными критериями отбора содержания. Его источниками выступают:

- инновационная культура как система;
- каноническая инновационная деятельность и её основные сферы;

- логика развёртывания инновационной деятельности;
- инновационный цикл;
- процесс специальной инновационной подготовки как целостное педагогическое явление;
- субъекты инновационной подготовки, их инновационные предпочтения и возможности.

В последнее время на математику оказывается беспрецедентное давление со стороны общественности как по поводу содержания обучения, так и относительно методов преподавания данной учебной дисциплины. Дело в том, что глубина формализации (даже в естественных приложениях) и внутренние закономерности математики входят в противоречие не только с онтогенезом развития и социализации отдельного индивида, но и с потребностями общества по обеспечению своей жизнедеятельности. Следовательно, процесс обучения математике и содержание математического образования в высшей школе должны пересматриваться в направлении большей визуализации, наглядного моделирования и раскрытия социального статуса этой науки. Социально-культурная роль математики может быть представлена в виде схемы (рисунок).

Более того, улучшение профессиональной подготовки специалистов, в данном контексте — будущих экономистов, зависит как от новых, более эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса, так и от пересмотра структуры и содержания математической подготовки студентов, поднятия её на технологический уровень на основе современных деятельностных теорий учения и личностно-ориентированной педагогики.

Педагогические технологии, проявившиеся в США в 50-х годах прошлого века созданием теоретических основ программированного обучения, в настоящее время активно разрабатываются в различных странах мира, в том числе и в России (В. П. Беспалько, В. М. Монахов, М. В. Кларин, Ф. Янушкевич и др.) [4].

Сегодня технология обучения выступает как современная и оптимальная форма осуществления образовательного процесса.

Под *педагогической технологией* мы понимаем систематичное и последовательное воплощение заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса в соответствии с поставленными целями и специально разработанными средствами обучения, которые являются компонентами методического обеспечения каждой конкретной учебной ситуации [4].



Рисунок — Социально-культурная роль математики

Эффективное достижение планируемых учебных результатов зависит от развития информационно-коммуникационных технологий, управления познавательной деятельностью обучаемых, оптимизации образовательного процесса, использования новейших исследований в области психофизиологических механизмов восприятия, памяти и мышления. Родоначальники программированного обучения Б. Скиннер, Н. Краудер, основываясь на бихевиористической теории обучения (стимул → реакция → подкрепление), определили его характеристичные черты: полный набор учебных целей, подбор критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения.

В настоящее время достаточно широко применяется модернизированная форма программированного обучения — дистанционное. Причём эффективность последнего (при условии качественной организации и содержания) достигается за счёт больших временных затрат и в то же время возможностей оперативного воспроизведения его учебных элементов, в том числе средствами мультимедиа и использованием новейших телекоммуникационных ресурсов. К недостаткам дистанционного обучения следует отнести его ориентацию на репродуктивный тип обучения, неразработанность мотивации учебной деятельности, невозможность диагностирования опыта творческой деятельности.

Развитие современных педагогических технологий в русле разработок В. М. Монохова [3], М. А. Чошанова [5], В. П. Беспалько [2] и других учёных предусматривает, что преподаватель высокой квалификации творчески управляет педагогическим процессом в ходе совместной деятельности с обучаемыми; при этом развивается их способность обрабатывать и использовать накопленные знания в своей практике.

Технические средства обучения — аудиовизуальные, телекоммуникационные, электронные, интерактивные и т. п. — рассматриваются нами именно как технологические средства, но не определяющие существо педагогической технологии.

Концепция деятельностно-компетентного подхода к практико-ориентированному математическому образованию основывается на системном анализе, психологии обучения математике, управления

познавательной деятельностью студентов, научной организации педагогического труда при использовании блочно-модульного обучения и организации эффективной творческой деятельности обучающихся с привлечением информационно-коммуникационных технологий.

В русле *деятельностно-компетентного* подхода образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Оно не может быть практико-ориентированным, если у студентов не сформированы значимые для будущей профессиональной деятельности качества личности, которые определяются методами компетентностного подхода. Деятельностный подход в дидактике нацелен на организацию процесса обучения, использование технологий практико-ориентированного образования, направленных на активную учебно-познавательную деятельность. А компетентностный подход предполагает прежде всего достижение определённых результатов, овладение значимыми компетенциями, что невозможно без приобретения опыта деятельности. То есть *компетенции* и *деятельность* неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности, то есть в ходе приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности достигаются профессионально и социально значимые компетенции [6].

В последней четверти XX века учёные и педагоги нашей страны выражали озабоченность некоторым снижением уровня математического образования в вузах Республики Беларусь. Усугубилась ситуация, охарактеризованная ещё в 1924 году знаменитым немецким математиком Ф. Клейном как «двойной разрыв» между школьной и вузовской математикой. Уже тогда учёный указывал на необходимость преподавания элементарной математики с точки зрения высшей. И дело не только в реальном уменьшении учебных часов на математику. Основная масса обучающихся в вузах имеет невысокий уровень математических знаний после средней школы (хотя этот факт отнюдь не предопределяет невозможность подготовки в будущем грамотных с точки зрения ведения реального бизнеса творчески мыслящих экономистов). Этот вывод основан на статистических данных, которые были

собраны автором за период с 2000 года по 2017 год. Осуществлён анализ более 5 000 результатов экзаменов, проведённых по учебным дисциплинам «Высшая математика», «Эконометрика и экономико-математические методы и модели» в ряде вузов города Минска (БГУ, БГЭУ, БГТУ, БНТУ, БГУИР, ИПП, ИПД, МГЭИ, БИП). Более 90 % оценок составили «4» и «5» по десятибалльной шкале. Низкий уровень знаний школьной математики наблюдается в связи с «коммерческим» набором студентов в вузы, который исключает конкурс. «Натаскивание» на тесты вместо полноценного процесса обучения математике, непоследовательность и несистематичность в проведении школьных реформ сказываются на развитии мыслительных способностей учащихся. Всё это ведёт к значительным трудностям при изучении высшей математики. Кроме того, фундаментальность содержания математического образования ещё слабо увязывается с будущей профессиональной деятельностью студентов вузов.

Следует отметить, что уровень интеллектуальных способностей обучающихся достаточно актуален и определяется целым рядом факторов: социальных, психологических, онтогенетических, экономических, нравственных и др. И здесь важен принципиальный тезис о возможности подготовки компетентного и творчески мыслящего экономиста в объективно сложившихся условиях. Математическое образование студентов экономических специальностей может оказаться наиболее восприимчивым к технологическим инновациям ввиду модельного характера содержания и глубоких внутренних взаимосвязей в структуре математической подготовки, возможности применения математического знания в профессиональной деятельности.

В основе инновационного подхода к отбору содержания и технологии предметной подготовки будущих экономистов лежит овладение студентами особым когнитивным стилем математической и, что особенно важно, профессионально-математической деятельности. Последняя может формироваться посредством актуализации субъективного опыта квазипрофессиональной деятельности студентов.

Для результативной подготовки в будущем успешных, творчески мыслящих экономистов при деятельностно-компе-

тентностном подходе к практико-ориентированному образованию необходимо: учитывать интересы студентов, учить через обучение мысли и действию, учить, что познание и знание — следствие преодоления трудностей, развивать свободную творческую работу и сотрудничество. В целях обеспечения всестороннего развития студентов требуется организовать их участие в разнообразных видах деятельности и постепенно расширяющемся профессиональном общении, которое заключается в моделировании и самопроектировании такового как аксиологического межличностного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности. Сущность профессионального общения понимается как непрерывный двусторонний (многосторонний) процесс (с участием преподавателя и студента, студентов и специалистов) организации, планирования и управления в области коммуникативного поведения студентов, нацеленный на удовлетворение потребностей их будущей профессиональной деятельности на основе анализа, предусматривающего сравнение и сопоставление собственной и общепринятых или научно обоснованных позиций.

Деятельностный аспект содержания обучения рассматривается как решение (интуитивное, сознательное, сверхсознательное) ряда репродуктивных и творческих профессиональных задач. В процессе профессионального образования формируется способность к саморазвитию и самокоррекции деятельности вследствие накопления фонда искомых результатов и ценностных отношений, представлений, действий. Следовательно, учебный процесс создаёт условия для формирования у будущих специалистов умений анализировать профессиональные ситуации, решать профессиональные задачи, проектировать деятельность, накапливать и развивать профессиональный потенциал.

В стандартах второго поколения особое место занимает ориентация на результат образования, реализуемый через профессиональный потенциал будущего специалиста и определяемый парадигмой непрерывного профессионального и личностного развития студента. Стандарты первого поколения были созданы в «знаниевой» парадигме, суть которой состояла в передаче учащимся определённой суммы знаний, умений, навыков. Стандар-

ты же второго поколения разработаны на основе деятельностной парадигмы [1]. Поэтому они, во-первых, нацеливают преподавателей на включение в содержание обучения значимых для студентов профессиональных задач и овладение опытом их решения. Учение приобретает для обучающихся личностный смысл, а вузы, ориентируясь на практические запросы студентов, выполняют конкретный социальный заказ тех или иных слоёв населения.

Во-вторых, данные стандарты обуславливают постоянную внутреннюю мотивацию к учению с увлечением, так как студент обучается самостоятельному конструированию индивидуальной образовательной траектории, во многом предопределяя свой жизненный путь и становясь хозяином собственной судьбы.

В-третьих, они направлены на формирование видов и форм деятельности, освоение которых поможет студенту быть успешным в избранной профессии.

В-четвёртых, стандартами второго поколения предусматривается представление результатов обучения и воспитания как достижений студента в его личностном, социальном, коммуникативном и познавательном развитии.

Следовательно, главной педагогической задачей является создание и организация условий, которые стимулировали и мотивировали бы студента к осуществлению деятельности. Овладение им системой учебных действий с учебным материалом формирует способности решать учебно-познавательные, учебно-практические и профессиональные задачи, самостоятельно усваивать новые знания и умения. Для деятельностной парадигмы целью и одновременно результатом образования выступает достижение новых уровней развития личности студентов, обретение ими духовно-нравственного и социального опыта (ключевых компетенций) на основе освоения универсальных способов деятельности (компетенций). Поэтому ключевой компетенцией следует считать умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального и духовно-нравственного опыта. Компетенция понимается как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщённые способы дей-

ствий, усвоенные в процессе обучения, в реальной профессиональной деятельности, принимать решения в условиях неопределённости (когда нет готовых решений для возникшей проблемы) и реализовывать их. Компетентность и компетенция — деятельностные категории (то есть проявляющиеся только в конкретной деятельности). Компетентность дефинируется в том числе и как совокупность компетенций, характеризующих уровень овладения человеком технологиями профессиональной деятельности, а также развития социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, способности постоянно учиться и т. д. Компетентностный подход в образовании призван ликвидировать разрыв между теоретическими знаниями и практической способностью: преподавателя — управлять образовательным процессом; студента — применять знания на деле для решения конкретных профессиональных задач. Компетенция — не просто сочетание знаний и умений; в её основу включается ряд сопутствующих факторов, характеризующих в числе прочего культурную и духовную жизнь человека. Поэтому компетентностный подход в образовании — это личностно- и практико-ориентированный деятельностный подход, акцентирующий внимание на результатах образования и прежде всего на способности человека без руководства извне действовать в различных проблемных ситуациях, самостоятельно добывать необходимую информацию и порождать качественно новую.

Использование компетентностного подхода к обучению лишает традиционные знания их исключительной самооценности. Знания становятся средством формирования универсальных учебных действий, общеучебных умений и навыков. Следует подчеркнуть, что введение новых объёмов информации в рамках компетентностного подхода является оправданным только в том случае, если при этом формируются новые компетентности. Поэтому направленность на развитие универсальных способов деятельности (компетенций) определяет необходимый и достаточный объём содержания учебного материала, предотвращая информационную перегрузку студентов и сокращая поле репродук-

тивного обучения, в силу чего в компетентностном подходе к обучению заложен высокий здоровьесберегающий потенциал. Более того, данный подход, ориентируясь на чётко установленные и измеряемые планируемые результаты, создаёт определённую защиту студента от субъективной оценки преподавателя. Нацеленность на формирование компетентностей позволяет по-новому взглянуть на проблему углубления интеграции учебных дисциплин, преодоления узкого дисциплиноцентризма и выхода на метадисциплинарный (наддисциплинарный) уровень результатов образования. При этом существенно возрастает роль знаний методологического характера при изучении разных профессиональных предметов [6].

Таким образом, деятельностная парадигма в стандартах второго поколения облекается в конкретную форму системно-деятельностного подхода, предполагающего следующее:

- воспитание и развитие необходимых качеств личности студента — будущего экономиста должно отвечать требованиям информационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава общества;
- развитие личности студента на основе усвоения универсальных учебно-

профессиональных действий, познания и освоения мира составляет цель и главный результат образования;

- содержание образования, способы организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса играют решающую роль в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся.

В рамках системно-деятельностного подхода признаётся, что знания, умения, навыки, опыт деятельности и компетентности рассматриваются как производные от соответствующих видов универсальных учебно-профессиональных действий, имеющих наддисциплинарный характер. Если раньше действовала формула «знать — значит уметь», то в стандартах второго поколения она изменяет смысл на противоположный: «уметь — значит знать». Это подразумевает, что знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными профессиональными действиями студентов и являются производными от них. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных профессиональных действий, которыми владеет будущий экономист. А профессионализм как устойчивое свойство личности остаётся на достаточно высоком уровне только в условиях непрерывного самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

Список цитированных источников

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—27.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
3. Монахов, В. М. Аксиометрический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика. — 1997. — № 6. — С. 26—31.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 236 с.
5. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. — М. : Нар. образование, 1996. — 160 с.
6. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф. Г. Ялалов. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2>. — Дата доступа : 10.10.2017.

Материал поступил в редакцию 11.12.2017.

Обратная связь как стимулирующий фактор профессионального мастерства педагога: акмеологическая доминанта

Н. В. Кухарев,
профессор кафедры акмеологии
Гомельского областного института
развития образования,
доктор педагогических наук,
профессор

Прогнозируются ориентиры поэтапного непрерывного образования в системе формирования профессионального мастерства педагога, акцентируется внимание на взаимодействующих факторах, в связи с чем обосновываются структурные компоненты профессиональной компетентности специалиста-педагога и качественные показатели профессиональной деятельности. Особо подчёркивается значение в ней опосредствованных стимулирующих факторов на основе сравнительных показателей в работе специалистов и обратной связи.

Ключевые слова: профессионализм, мастерство, профессиональная компетентность, взаимодействующие факторы, непрерывное образование, качественные показатели, акмеология.

Targets of stage-by-stage continuous education in the system of professional skills formation of a teacher are predicted in the article. An attention is focused on interacting factors. Structural components of the professional competence of a teacher specialist and qualitative indicators of his/her professional activity are substantiated in this connection. The importance of mediated stimulating factors is emphasized on the basis of comparative indicators in specialists' work and feedback.

Keywords: professionalism, skills, professional competence, interactive factors, continuous education, quality indicators, acmeology.

Профессионализм, мастерство, компетентность специалиста любого вида деятельности проверяются на основе обратной связи. Её недооценка означает работу вслепую. Поначалу остановимся на сущности ключевых понятий рассматриваемой проблемы с акцентом на педагогическую деятельность.

В интерпретации Н. В. Кузьминой педагогическое мастерство характеризуется умелостью, обеспечивающей выбор таких педагогических действий, которые дают наилучший педагогический эффект [1]. Профессиональная же компетентность педагога — это высокий уровень его энергетического потенциала (харизмы), обусловленный *чувствительностью* к стратегии продуктивной педагогической деятельности (СППД), взаимодействующим в ней структурным компонентам и критериям для измерения степени её продуктивности. Генерируемая энергия имеет самое непосредственное отношение к понятию «чувство» и проявляется в его «форме», что особенно содействует овладению педагогическим мастерством. Показатели и факторы эффективного труда специалиста — основа СППД.

Н. В. Кузьмина определяет профессиональную компетентность как уровень продуктивности специалиста в процессе решения педагогических задач и создания более качественного образа результата [1]. При этом особо подчёркиваем, что подлинных мастеров, профессионально компетентных специалистов, преподавателей и педагогов отличает *высокая культура* профессиональной деятельности. Однако важно при этом иметь в виду, что *поднять культуру общества невозможно*, если стремиться лишь к *наращиванию знаний*, забывая о *развитии чувств*. И просчёты образования во все времена — рационализация формы и содержания. Это результат крайнего варианта нормы. *Персональная продуктивность* (интеллигентность, культура, совесть, порядочность) — маг-

нит, огромная сила притяжения учащихся к педагогу и в субъект-субъектных отношениях вообще. Иными словами, личностные качества специалиста, его чувствительность к другим и к себе — определяющий позитивный взаимодействующий фактор в системе взаимоотношений. Не потому ли педагоги, опираясь лишь на приобретённые собственные знания и умения (методический инструментарий), не всегда получают адекватный им результат. И это подтверждено многими исследованиями.

Ни слова, ни мысли, ни поступки наши не выражают так ясно нас самих, как наше чувство (К. Д. Ушинский). Н. В. Кузьмина определяет сущность понятия «способность» как особую чувствительность педагога к учащимся, средствам воздействия на них и условиям профессиональной деятельности. *Вдохновение*, по убеждению американского писателя, доктора юридических наук Уильяма Артура Уорда (1921—1994), одного из самых цитируемых авторов метких афоризмов, является высшим уровнем профессиональной деятельности учителя. В своих исследованиях продуктивной педагогической деятельности мы также рассматриваем мастерство как совокупность определённых качеств личности учителя, которые обеспечивают достижение «продуктивности» в ходе практического решения педагогических задач различной сложности [2].

Педагогическое мастерство взаимосвязано с творчеством специалиста, его изобретательностью при конструировании и решении педагогических задач и непременно с неослабным желанием к этому. Как утверждал Л. Н. Толстой, если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель. Подлинное мастерство должно быть приятным, радостным и «заинтересованным», иначе это не мастерство.

Между тем некоторые начинающие педагоги считают, что их деятельность будет успешной, если они максимально сблизятся с учащимися (такие учителя бывают чересчур откровенны, много рассказывают о себе и т. п.). Это крайность. Другая крайность — держаться чересчур официально, стремясь нагнать страх. А. С. Макаренко называл таких учителей педагогическими бестиями [1].

В стратегии продуктивной педагогической деятельности мы выделяем три по-

казателя: познавательный интерес учащихся (априори) и умственную самостоятельность (апостериори), взаимодействующие факторы и полученные качественные результаты. Почему?

Познавательный интерес — это избирательная направленность личности на объекты, явления и процессы окружающей действительности. Следовательно, он выступает носителем интеллектуальных умений, эмоционального состояния и волевых усилий личности. Познавательный интерес учащихся формируется по двум каналам: средствами отбора информации (поражает воображение, заставляет удивляться, задуматься, нацеливает на использование знаний в жизни и т. д.) и способом включения учащихся в познавательную деятельность (вызывает у них стремление находить в ней привлекательные стороны, сопровождается мотивами: «додумался», «не так уж трудно» и т. п.). При этом подчёркиваем: информация — это своего рода «приманка», учащийся формируется в деятельности.

Умственная самостоятельность определяется как способность, которая состоит в том, что учащийся в совершенстве владеет общими умениями и навыками, необходимыми для познания реальной действительности, приобретения знаний, творческого их применения в сложившейся и новой ситуации. Проверяется таковая в процессе анализа степени сформированности интеллектуальных и побудительных умений обучающихся [3].

Взаимодействующие факторы в системе педагогического маршрута образовательных учреждений — это, прежде всего, *персональная продуктивность педагога*, основанная на его чувствительности к учащимся, а руководителя системы — к подчинённым. Сюда также правомерно дополнительно включить познавательный интерес и умственную самостоятельность учащихся, а также, разумеется, знания и методическую подготовленность педагога.

Третий показатель СППД педагога — это *полученные качественные результаты* в повседневной работе. Они являются мощным стимулирующим фактором, к тому же опосредствованным (как бы без нажима извне). В педагогическом коллективе создаются ситуации критической самооценки. Сравнивая результаты собственной работы и профессиональной

деятельности коллег, педагог не может быть равнодушным. Он стремится совершенствовать процесс собственного труда. Иными словами, *в ситуациях критической самооценки педагог осознаёт необходимость пересмотра способов воздействия на учащихся, общения с ними, поиска более действенных и прогрессивных из числа этих способов, прислушивается к голосу коллег.*

Как показали собственные исследования автора, не следует слишком расширять качественные показатели в работе педагогов, чтобы не отойти от главных и не перегружать педколлектив. Мы выделяем лишь три группы означенных показателей: текущие, промежуточные и конечные. *Текущие* — это баллы, результаты тестирования и творческих конкурсов. *Промежуточные* — сформированность у учащихся познавательного интереса; достижения в учёбе с учётом выявляемых у них возможностей и причин, которые мешают учиться лучше; мотивированность к обучению. *Конечные* — владение интеллектуальными и побудительными умениями. Особое значение при этом мы придаём познавательному интересу учащихся, который проявляется в процессе изучения учебных предметов (стремление изучать тот или иной из них — залог положительного состояния и здоровья учащихся), и его итоговым результатам. Владение же интеллектуальными и побудительными умениями обуславливает способность обучающихся к самообразованию и самосовершенствованию.

Диагностику качественных показателей в работе учителей целесообразно проводить два раза в течение учебного года (октябрь, апрель), чтобы уточнить динамику их профессиональной деятельности [4, гл. 3, 4].

Успешность прогнозируемой деятельности в процессе становления педагога-мастера основывается на использовании и применении научно-практических методик. Данный термин ввела в научный оборот Н. В. Кузьмина: она рассматривает таковые в качестве инструментария для внедрения науки в практику. Генезис этого понятия находим в трудах известных учёных К. Д. Ушинского и П. П. Блонского.

Научно-практические методики состоят из особым образом систематизированных выводов (идей, мыслей), апробирован-

ных на практике и адресуемых педагогу или руководителю образовательной системы для анализа и прогнозирования продуктивной педагогической деятельности. Система идей, включаемых в научно-практические методики, нацеливает специалиста (в нашем примере — педагога или преподавателя) на формирование и эффективное решение педагогических задач. Кстати, в своих ранних исследованиях данный инструментарий мы рассматриваем в качестве модели эффективного взаимодействия в субъект-субъектных отношениях [2; 3].

Проблема разработки научно-практических методик как инструментария внедрения науки в практику и сегодня имеет огромное, архиважное значение. Убедительно подчёркивает эту мысль академик АПН Ю. К. Бабанский: «...каждый исследователь призван довести свои исследования до разработки практических рекомендаций по использованию полученных результатов и в возможной мере содействовать внедрению их в научные разработки, специально ориентированные на это» [5, с. 165]. К сожалению, данная проблема хотя и декларируется, но в качестве ключевой в современных исследованиях и научно-педагогических пособиях не определяется. В связи с этим весьма важно подчеркнуть, что *внедряется* не опыт, а мысль, идея, выведенные из него. Опыт крайне необходимо переводить в систему идей, то есть в научно-практические методики, и тем самым нацеливать педагогов на продуктивный профессиональный труд.

Таким образом, *профессионализм как измеряемое педагогическое мастерство* в своей определяющей направленности основывается на *взаимодействующих факторах* в субъект-субъектных отношениях. Исходной предпосылкой указанных факторов являются субстанционально-атрибутивные отношения. Объясняется это тем, что *субстанциональность* связана с наличием в социуме профессионалов, занимающихся соответствующим видом деятельности, а *атрибутивность* (профессионализм) выражает качественную характеристику разных видов деятельности, следовательно, и их оценок. Соответственно вырисовывается и *модель образования как взаимодействие всех участников педагогического процесса на основе диагностики, прогнозирования, планирования и*

*коррекции (основные акмеологические методы и технологии) результатов, полученных в условиях возвращения личности. Проявляется переход образовательной системы из режима развития в режим саморазвития: в ней готовят педагога-мастера, педагога-исследователя. Педагог постоянно сверяет своё собственное влияние в ходе субъект-субъектного взаимодействия — как бы опосредствованный (без нажима извне) стимулирующий фактор в педагогической деятельности. А это означает, что каждому педагогу или преподавателю полезно сознавать: личный успех в деятельности подкрепляется и проверяется обратной связью. Речь идёт не о призыве видеть благо в некоей простой интенсификации процессов профессионального общения: идеал заключается не в том, чтобы специалисты определённого вида деятельности почаще встречались, обменивались мнениями, побольше публиковались. Суть состоит, скорее, в том, что упорядоченная фоновая система как некий социальный аналог нормальной коллективной среды (или общения) всегда стабильно наличествует и в ней постоянно зримо (или опосредствованно) прослеживается взаимопонимание (или даже поддержка) в процессе профессионального роста специалистов, непременно подкреплённом **результатами** деятельности.*

Эта своеобразная реальность нужна любому специалисту, потому что только она может внести важный вклад в наше профессиональное самопознание и упорядочить представление о том, кто мы такие, кому мы сродни, а от кого необходимо отгородиться, отмежеваться, какие среди нас есть разновидности, кому и для чего мы нужны, где кончается профессионализм и начинается халтура и к каким эталонам, идеалам мы идём [6].

Концептуальной основой эффективно-го взаимодействия в стратегии продуктивной педагогической деятельности является *рефлексивно-мыслящий разум* и педагога, и руководителя образовательной системы. Он основывается как на заинтересованном, встречном общении, так и на умении принимать правильное решение в процессе осуществления целей педагогической деятельности. *А проблема общения — прерогатива науки акмеологии.* Вот почему характеризуемую проблему мы рассматриваем и в русле акмеологии — науки о становлении зрелой личности, специалиста-профессионала и в педагогическом маршруте, и в различных видах деятельности.

При этом подчёркиваем: *тайны профессионального мастерства педагога как носителя особой чувствительности в субъект-субъектных отношениях проявляются в его акмеумелости.*

Список цитированных источников

1. Очерки педагогики : учеб. пособие / под ред. : А. Г. Ковалёва, А. К. Бушли, Н. В. Кузьминой. — Л. : ЛГУ, 1963. — 312 с.
2. Кухарев, Н. В. Педагогическая теория и школьная практика : экспериментально-дидактическое исследование на материале обучения учителей мастерству формирования умственной самостоятельности учащихся / Н. В. Кухарев. — Минск : Изд-во БГУ, 1978. — 296 с.
3. Кухарев, Н. В. Формирование умственной самостоятельности / Н. В. Кухарев. — Минск : Нар. асвета, 1978. — 136 с.
4. Кухарев, Н. В. Становление педагога-исследователя в профессиональной деятельности : учеб. пособие / Н. В. Кухарев. — Минск : Экоперспектива, 2009. — 184 с.
5. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1982. — 192 с.
6. Климов, Е. А. К психологии России / Е. А. Климов // Акмеология. — 1996. — № 2. — С. 12—15.

Материал поступил в редакцию 24.10.2017.

Подготовка студентов-лингвистов к профессиональной межкультурной коммуникации на основе междисциплинарной интеграции

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

В статье исследуются интегративные основы создания системы вузовского межкультурного языкового образования. Обосновывается идея культурологической интеграции как процесса объединения элементов культуры (материальной, социальной, духовно-нравственной), отображаемых в содержании языкового образования и служащих базой для целостного, гармоничного развития личности студентов-лингвистов как потенциальных участников межкультурного общения на иностранном языке.

Ключевые слова: культурологическая интеграция, междисциплинарное взаимодействие, уровни междисциплинарных связей, интегративные технологии.

The article explores the integrative basis for creating a system of intercultural language education in higher educational establishments. The author substantiates the idea of cultural integration as a process of uniting culture elements (material, social, spiritual and moral) reflected in the language education content and serving as the basis for holistic, harmonious development of students' personalities as potential participants in intercultural communication in a foreign language.

Keywords: culturological integration, interdisciplinary interaction, levels of interdisciplinary connections, integrative technologies.

В начале нового тысячелетия в условиях обширных процессов глобализации и интеграции общественных систем Европы происходит переосмысление сущности образования и его цели. Если ещё в конце прошлого столетия основной смысл образования состоял в активизации учения, абсолютизации роли знаний, а модель образования имела репродуктивный характер, то в настоящее время учёные говорят о новой смысловой ценности образования, в соответствии с которой оно призвано развивать «личность как индивидуальность, самостоятельную в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов, а не личность, способную действовать лишь по шаблону «как учили и выучили»» [1]. Происходит закономерная смена смыслового знака образования «рационализм» на знак «культура». Идеалом современного образования выступает человек культуры в его гармонической организации, что связано с формированием ценностного, а не только сциентистского, мышления и ответственного, а не только функционерского, сознания личности (А. П. Валицкая, Б. С. Гершунский, П. Г. Щедровицкий).

Как следствие, вся система образования оказывается включённой в орбиту человеческого фактора, пронизанной субъектностью, из сугубо рациональной она трансформируется в рационально-иррациональную, многомерную. Содержание образования приобретает аксиологические характеристики и становится духовно-нравственным, эмоционально-ценностным, «самосозидающим», прагматически-заряженным. Следует отметить, что за последние десятилетия все методические категории наполнились так называемым человеческим измерением. Так, совокупный результат обуче-

ния иностранным языкам в вузе связан сегодня с определённой «трансформацией» личности будущего специалиста за счёт формирования у него уникальной образовательной ценности — того комплекса компетенций, который удовлетворяет его потребности и позволяет найти место в широком диапазоне профессиональной действительности. Эти компетенции как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие, характеризуются многофункциональностью, многомерностью, междисциплинарностью, надпредметностью. Они основаны на максимальном использовании внутреннего потенциала личности обучающегося, стремлении к самовыражению и постоянному повышению профессионального мастерства в условиях динамично изменяющегося социального контекста профессиональной деятельности. В основу различных вариантов их перечня положены либо актуальные ситуации приложения компетенций как интеграции способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, либо актуальные социально-экономические проблемы, требующие решения.

Необходимость разработки комплексных решений и подходов в связи с этим в значительной степени способствовала актуализации идеи единства и целостности культуры во всех её проявлениях, становлению новоязыковой парадигмы в познании мира и образования, характеризующейся интеграцией (сближением) знаний при сохранении их самостоятельного значения.

Познание мира как целостного, считает Э. Морен, «становится одновременно интеллектуальной и жизненной необходимостью. Универсальная проблема, затрагивающая каждого гражданина нового тысячелетия, такова: как получить доступ к информационным сведениям о мире и как сформировать умение последовательно излагать и организовывать эти сведения. Эта универсальная проблема встаёт перед образовательными системами в будущем, ибо наши разъединённые, раздробленные, распределённые по дисциплинарным областям знания глубоко, даже чудовищно неадекватны для постижения сегодняшних реальностей и проблем, которые становятся всё более глобальны-

ми, транснациональными, многомерными и планетарными» [2, с. 36]. Эту же мысль подчёркивает и М. Г. Чепиков, отмечая, что ряд трудностей, возникших в развитии науки, является, с одной стороны, результатом углубляющегося противоречия между возрастающим объёмом научной информации и имеющимися средствами её использования, а с другой — результатом процесса дифференциации знаний [3].

В качестве одной из закономерных реакций на такое состояние общекультурного кризиса учёные называют актуализацию идей интеграции, пронизывающей научную и социальную сферы жизни общества. Отмечая необходимость создания интегрирующих областей знаний, учёные приходят к мнению, что будущее образования — в сфере компенсации ослабленных механизмов целостности.

В самом общем виде *интеграция* (лат. *integration* — восстановление, восполнение, от *integer* — целый) определяется как «1. Понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию. 2. Процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации» [4, с. 495]. Это же понятие может трактоваться как внутренние связи, отражающие функционирование какого-либо объекта действительности. С позиции общей теории систем интеграция — «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [5, с. 210]. Ключевой характеристикой интеграции выступает идея утверждения единства и целостности как устойчивой взаимосвязи процессов, образующих систему взаимодействия, внутренне устойчивую к изменениям, включающуюся в более широкую систему.

Философские основы интегративных процессов в познании заложены трудами В. Г. Афанасьева, Н. П. Депенчука, Б. М. Кедрова, В. А. Лекторского, А. Д. Урсула, М. Г. Чепикова, Б. Г. Юдина и других учёных. Интеграция современной науки определяется как «диалектически взаимосвязанный с дифференциацией процесс взаимопроникновения на общей гносеологической и логико-методологической основе структурных элементов (научной деятельности, информации и методологии) различных отраслей знания, сопровожда-

ющийся ростом их обобщённости и комплексности, уплотнённости и организованности» [6, с. 53]. Важно подчеркнуть, что с философской точки зрения интеграция как одна из сторон процесса развития характеризуется единым «объединяющим началом», которое присуще разному содержанию и способствует созданию нового, целостного содержания. Интегративные новообразования не сводятся к своим частям. Ядром этих новообразований выступает абсолютно новое интегральное качество явления или процесса. В ходе интеграции происходит трансформация кооперируемых компонентов, вследствие чего возникают новые психические образования и структуры деятельности.

Следует отметить, что учёные включают в интеграцию как сам процесс взаимосвязи каких-либо компонентов, так и конечный результат достижения их целостности. М. В. Кларин подчёркивает, что развитие — процесс не суммативный, а интегративный: новые знания формируются не простым наложением новой информации на уже имеющуюся, а через перестройку, переструктурирование прежних знаний, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез [7]. Интеграция вместе с дифференциацией образуют единый взаимодополняющийся диалектический процесс. Они соответствуют двум тенденциям человеческого познания: с одной стороны, представить мир как единое целое, а с другой — глубже постигать закономерности многообразия различных явлений материального мира, форм и законов движения материи и т. д. Целое обязательно предполагает определённое взаимодействие частей, наличие их упорядоченной, согласованной связи. Без её анализа невозможно выделение совокупности свойств и закономерностей, не присущих явлениям и предметам в их разобщённости. Г. Гегель в своё время подчёркивал, что отношение целого и части «есть мёртвый, механический агрегат, который хотя и обладает определениями формы, благодаря чему многообразие его самостоятельной материи соотносится в некотором единстве, но обладает ими таким образом, что это единство остаётся внешним для многообразия» [8, с. 621].

Взаимосвязь и взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации признаётся психологами важнейшим фактором становления индивида, конкрет-

ной личности. По мнению Г. С. Костюка, дифференциация приводит к умножению психических процессов и свойств, а интеграция — к упорядочиванию субординации и иерархизации её результатов [9].

В настоящее время проблема интеграции в образовании привлекает внимание многих исследователей, ведутся интенсивные поиски адаптации данной общенаучной категории к дидактическим реалиям, особенно применительно к обучению в высшей школе, что нашло воплощение в целом ряде педагогических концепций. В их числе — концепция синтеза дидактических систем (Л. А. Артемьева, В. В. Гаврилюк, М. И. Махмутов); концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания (В. И. Загвязинский); концепция интеграции общего и профессионального образования (М. А. Берулава, Ю. С. Тюнников); концепция интеграции и дифференциации форм организации обучения (Г. И. Ибрагимова); личностно-развивающая концепция высшего образования (В. П. Зинченко, Б. Б. Коссов, Е. Б. Моргунов); концепция интеграции воспитательных сил общества (Ю. С. Бродский, В. Д. Семёнов); концепция интегративной картины образования (Г. Н. Сериков); концепция интегрирования содержания начального профессионального образования (Л. Д. Федотова); и др.

Однако до сих пор отсутствует единая концептуальная модель педагогической интеграции, способная конденсировать все общие, существенные черты реального объекта и служить эффективным средством развития самой интеграции, а также педагогики и практики. Многие учёные исследуют эту проблему, детально освещая её отдельные стороны, смещая фокус преимущественно на содержательную и процессуальную сторону обучения, в то время как другие важные аспекты интеграции не находят должного отражения в дидактических системах.

Педагогическая интеграция предполагает, по мнению учёных, «объяснение, прогнозирование конкретных проявлений интеграции и управление ими в пределах предмета педагогики в соответствии с её задачами» [10, с. 14].

Исследователи отмечают наличие тех же особенностей в педагогической интеграции, которые присущи интеграции вообще, рассматривают её как разновидность научной интеграции. М. И. Берулава определяет педагогическую интег-

рацию как «процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающийся ростом системности и уплотнённости знаний» [11, с. 6]. При этом автор отмечает, что понятие интеграции является более широким, чем понятие системности и синтеза знаний учащихся, так как отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризует систему содержания образования на всех уровнях её формирования: общего теоретического представления, отдельного учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и личности учащихся [11].

Интеграция в образовании — это не простое объединение содержательных компонентов изучаемых дисциплин, а процесс их взаимодействия, взаимопроникновения и дополнения. Интеграция устанавливает новое свойство и качество объекта; не является простой суммой составляющих частей, а создаёт качественно новое образование; обозначает иерархически организованную совокупность процессов, обеспечивающих достижение определённого состояния, и характеризуется упорядоченностью, согласованностью компонентов, устойчивостью связей между ними, то есть признаками, свидетельствующими о единстве и целостности.

На диалектический характер объединения элементов процесса обучения, возникающих в результате интеграции, указывает и В. А. Сластёнин: «Интеграция — не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих её компонентов. Это открытие новых связей и отношений между компонентами путём включения в новые системы связей» [12, с. 13]. Примечательна в этом отношении мысль А. П. Лиферова, который полагает, что интеграция в образовании осуществляется посредством систематизации процесса познания, основанного на выделении в содержании знаний так называемых метаконцептов — общих понятий, «применимых практически к любой учебной дисциплине и внутренне присущих самому процессу познания» [13, с. 298].

Следовательно, в гностическом плане интеграция выступает в качестве процесса связи и сближения предметов научного познания за счёт воссоздания целого из разрозненных частей, что обеспечивает формирование в сознании обучающихся образа мира, в котором сочетаются рациональные элементы знаний, организованные в учебные дискурсы, и иррациональные компоненты, вписанные с помощью разнообразных контекстов в процесс обучения.

В свою очередь Н. В. Груздева, признавая гуманистический характер интеграции, отмечает, что «интеграция — это принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности и создающий условия для становления личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире» [14, с. 72].

Философской основой педагогической интеграции является принцип системности. Система, позволяющая достичь конечных целей, по мнению П. К. Анохина, не столько простое взаимодействие какого-либо множества элементов, сколько организованное их взаимодействие по получению интегрального, общего эффекта, цели, ради которой и благодаря которой вовлекаемые элементы множества организуются в систему [15]. Процессы интеграции как достижение единства и целостности могут иметь место и в уже сложившихся системах (тогда интеграция ведёт к повышению организованности системы), и при их отсутствии (в этом случае интеграция приводит к появлению новой системы за счёт установления взаимосвязей и взаимодействий из ранее несвязанных элементов). Совершенно очевидно, что интегративные процессы способствуют упорядоченности бытия, представленного различными системами, следовательно, рассматривать познание мира человеком закономерно с позиций системного подхода. Акцентируя высокую гностическую ценность системного подхода, М. С. Каган отмечает: «Системный подход является эвристически ценным не только для изучения отдельно взятых систем, но и для постижения их всеобщей связи в целостном бытии мира. Ибо только в такой онтологической перспективе можно понять взаимосвязь природы, общества и культуры...» [16, с. 14].

Важнейшей особенностью интеграции в образовании является то, что в ней реализуется идея *целостности личности*. Интеграция обеспечивает развивающий характер обучения и воспитания, поскольку придаёт образовательному процессу многоукладность, предполагает обращённость к различным сферам личности обучающегося, обуславливает концептуальное видение мира.

Развитие личности в педагогике часто связывают с её социализацией, под которой понимают усвоение личностью требуемых обществом и его институтами определённых норм, правил, ценностей, необходимых для выполнения конкретных социальных ролей. Развитие общей культуры личности зависит от множества факторов, воздействующих на человека наряду с образованием. Известный представитель социологического подхода к образованию К. Манхейм указывает на необходимость подключения социологии к решению проблем образования, так как она может помочь преодолеть обособленность и ограниченность схоластической концепции образования, скоординировать процесс обучения с влиянием семьи, церкви и внешкольных учреждений [17]. Социологические знания, выступая фактором гуманизации образования, помогают осознанию социальной обстановки и выработке социальной ориентации. С позиции социологии осознание как на уровне личности, так и на уровне общества означает готовность увидеть (диагностировать) ситуацию, в которой мы находимся, а не только ориентировать свои действия на конкретные ситуационные задачи и цели. В последние годы научное обоснование и практическую реализацию в теории и методике обучения иностранным языкам на разных уровнях образования получают идеи социально значимых смыслов иностранного языка во взаимосвязи с его культурной сущностью (М. А. Ариян, Т. Н. Астафурова, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова, И. И. Халеева и др.).

Интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивая тем самым целостность и системность. В. Н. Максимова, связывая интеграцию с понятием «содержание образования», предлагает осуществлять её в следующих направлениях:

- формирование на основе межпредметных связей системы аксиологических знаний, раскрывающих ценностные аспекты науки, искусства, трудовой деятельности посредством обобщения и развития мировоззренческих и практических идей, отражающих интеграцию различных форм общественного сознания (науки, идеологии, философии, морали, искусства, религии) и общественно-исторической практики в современном обществе;
- формирование общих для смежных предметов познавательных, практических, а также оценочных умений (аргументации, доказательства) и выработка на их основе правильных оценочных суждений;
- формирование на основе системы обобщённых знаний и умений идейно-политических убеждений, диалектико-материалистических взглядов на мир, нравственно-эстетических идеалов [18].

В педагогике интеграцией охватываются все стороны образовательного процесса — деятельность педагогов и обучающихся, функционирование целей, принципов, содержания, методов, средств и форм обучения и воспитания, все уровни функционирования педагогического знания. *Полиморфность* интеграции, по утверждению Н. К. Чапаева, выражает способность интеграции выступать в различных качествах, иметь разные формы (виды, типы) проявления в самых различных сферах познания и деятельности человека [19].

В контексте данных рассуждений интегрированное содержание образования является не аморфным соединением, а чёткой структурой, имеющей определённые структурные компоненты, находящиеся в иерархическом взаимодействии друг с другом и в непосредственной зависимости от её основных функций в образовательном процессе.

Наряду с понятием «интеграция» в педагогической литературе используется понятие «межпредметные связи». Указывая на их самодостаточность, способность независимо друг от друга функционировать в общем ряду объединительных процессов, протекающих в сфере образовательной теории и практики, учёные пришли к выводу, что интеграция представ-

ляет гораздо более широкое, всеобъемлющее явление, обладает более высоким уровнем интегративного потенциала по сравнению с межпредметными связями [19]. Рассматривая объединительные процессы в педагогике, учёные подчёркивают различные потенциальные возможности этих явлений. По мнению Е. Н. Солововой, сфера действия межпредметных связей ограничена горизонтальными отношениями между дисциплинами, интеграция же имеет неограниченные возможности: «интегрировать можно практически всё — и умения, и навыки, и знания, и виды образования; и всё это возможно как на уровне практики, так и на уровне теории и методологии» [20, с. 205]. Объектами интеграции могут быть практически любые компоненты педагогического процесса, любые явления и предметы: материальные и идеальные объекты (понятия, принципы, идеи, концепции, теории); деятельность (приёмы, методы, навыки, умения, технологии); личность (качества, свойства, мотивы). Интеграция знаний на основе междисциплинарного взаимодействия связей позволяет воссоздать на новом, более высоком уровне целостное видение любых проблем, ситуаций, явлений во всей полноте, многогранности, многоаспектности.

Как видим, современное образование, основанное на интеграции различных методов и наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности, развитию диалектического мышления, гибкости ума, закладывает прочный фундамент научного мировоззрения обучающегося, формирует у него современный стиль мышления и в целом позволяет обеспечивать «человеческое измерение» любой педагогической системе. Если дифференцированное готовое знание формирует репродуктивное мышление, то интеграция знаний невозможна без применения творческих усилий.

Если говорить о вузовском языковом образовании, то подготовка студентов-лингвистов к межкультурному общению на иностранном языке в контексте диалога культур вряд ли возможна без наличия интегративной и дидактически интерактивной модели обучения иностранным языкам с опорой на междисциплинарную взаимосвязь между дисциплинами различных циклов. И здесь особую значимость при-

обретают вопросы дидактико-методической взаимодополняемости практических языковых курсов и дисциплин обществоведческого и филологического циклов.

В качестве интегративной основы, *систематизирующего стержня* (В. Н. Максимова, Ю. С. Тюнников, Н. К. Чапаев и др.), который выполняет интегрирующую функцию в разрабатываемой системе вузовского межкультурного языкового образования, выступает идея *культурологического подхода*. Обоснованием данного выбора служит, с одной стороны, интегральный характер самой культуры, которая «объединяет все слагаемые эпохи, ставя в центр человека» [2, с. 31], и, с другой стороны, понимание образования как культуросообразной и культурообразующей среды, малой культуры, культурного микрокосма, обеспечивающего гармоничное развитие личности в интегративном сочетании общечеловеческого, этнонационального и межкультурного (В. И. Андреева, Б. С. Гершунский).

Именно культура во всём многообразии её значений является объединительным началом, способствующим преодолению современного дезинтегрированного состояния образовательного процесса по иностранным языкам в вузе и обеспечивающим интегративное сочетание коммуникативно-речевого, когнитивного и социокультурного развития личности студента. Интеграция основных подсистем культуры в образовательный процесс придаёт обучению важнейшее свойство антропоцентризма, ибо «подлинное (воспитывающее, человекоформирующее) образование возможно лишь на путях становления культурного контекста, в котором рождались и переживались феномены культуры, в том числе научные теории и идеи, явления и факты» [21, с. 47]. В условиях подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации актуальность приобретает углублённое междисциплинарное изучение сущности, общих закономерностей в развитии культуры, её основных компонентов и гуманистических функций в современном мире, социальных причин появления межкультурных конфликтов, диалектики взаимодействия национального и интернационального в культурах со-изучаемых языков, ценностно-ориентационного стержня различных культур, культурной основы природы человека и т. д.

Содержательной основой *культурологической интеграции* являются народные артефакты культуры, отражающие ценности национального наследия: 1) ценности материальной культуры (реальные исторические памятники, сохранившаяся архитектура, орудия труда, предметы быта, одежда, произведения изобразительного искусства, письменные источники и т. п.); 2) ценности социальной культуры (нормативная система: обычаи, нравы, законы; социальное положение: статус, трудолюбие, профессия, семья, терпимость и др.; политические: свобода слова, гражданская свобода, законность, гражданский мир и пр.); 3) ценности духовной культуры (витальные: качество жизни, природная среда и т. д.; моральные: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, порядочность и т. п.; эстетические: красота, идеал, гармония; шедевры национальности и мирового искусства и др.). Интеграция элементов культуры, отображаемых в содержании образования в области иностранных языков, раскрытие их культурно-образовательного потенциала создаёт реальные возможности формирования культурно-языковой картины мира, имеющей значение регулятива в процессе межкультурного общения на иностранном языке.

Целесообразность такого подхода обусловлена спецификой самой дисциплины иностранный язык, несущей признаки полидисциплинарности (она интегрирует в себе множественное знание: философское, социальное, культурологическое, лингвокультурологическое, антропологическое и т. д.), и предполагает определение общей междисциплинарной стратегии в билингвистическом и бикультурном коммуникативном развитии обучающихся при прохождении ими практических курсов по родному, иностранному и второму национальным языкам (если они включены в план подготовки специалиста) с опорой на междисциплинарную взаимосвязь между со-изучением языков, коммуникативно-ориентированной стилистикой, теорией и практикой перевода, то есть уход от дидактической обособленности при изучении дисциплин практической и теоретической направленности. Кроме того, для подготовки специалистов, призванных быть субъектами диалога культур в процессе общеевропейского единения, представляется целесообразным проводить анализ междисциплинарных связей между иностранным языком и обществоведческими дисциплинами с целью поиска дидактико-

методических решений для раскрытия перед студентами способов и форм взаимодействия языка, общества и культуры в речевом сообществе носителей изучаемого языка и создания учебной и учебно-справочной литературы междисциплинарной направленности.

Междисциплинарное взаимодействие между практическим курсом основного иностранного языка и другими циклами дисциплин может осуществляться на уровне информационно-содержательных (тематических, понятийных, фактологических), ценностно-ориентационных и организационно-методических междисциплинарных связей.

Информационно-содержательные междисциплинарные связи позволяют определить тематическую соотнесённость программных тем с их информационно-тематическим развёртыванием в изучаемых курсах и предварительно прогнозировать ценностно-ориентационную направленность интерпретации изучаемых тем. Установление такого рода междисциплинарной связи необходимо для предупреждения тематической тавтологии, дидактически неоправданной рассогласованности учебных программ, а также для выявления степени доминирования одностороннего подхода к интерпретации социальных явлений, тематической недостаточности социокультурного фона учебного общения на иностранном языке, который формируется у обучающихся при изучении обществоведческих дисциплин (политологии, культурологии, мировой истории культуры, страноведения).

Как известно, межкультурное общение на иностранном языке во многом обусловлено различиями в восприятии социальной действительности коммуникантами, являющимися представителями и выразителями разных социально-классовых и национальных культур. Это, в свою очередь, актуализирует задачу проведения бикультурного анализа понятийного наполнения тематических полей, составляющих предметную основу общения в изучаемых сферах. Материалом для междисциплинарного анализа понятийных связей, помимо учебно-методической документации, учебной и учебно-справочной литературы, может служить и специальная обществоведческая справочная литература. При сопоставительном анализе понятийного наполнения лексических единиц, функционирующих в исследуемом тематическом поле, важно обращать внимание на отноше-

ния полной или частичной понятийной эквивалентности, понятийной или фоновой безэквивалентности. Важным представляется лингвострановедческое изучение как общественно-политической лексики с ярко выраженным национально-культурным компонентом (например, *англицизмов, американизмов, советизмов*), так и общеупотребительных политизмов, включая так называемые генетические интернационализмы (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1980), отражающих своеобразие социального образа современного мира в общественно-политическом сознании народов изучаемого иностранного и родного языков (например, *democracy, democratic socialism*). Фактологические междисциплинарные связи между обществоведческими, искусствоведческими (включая литературные) дисциплинами и практическим курсом иностранного языка позволяют определить диапазон возможностей взаимодополняемости информационных тематических блоков, составляющих основу учебного общения на родном и иностранном языках, а также прогнозировать направленность и характер страноведческого обогащения общественно-политических представлений обучающихся о социальных явлениях и процессах современного мира.

Ценностно-ориентационные междисциплинарные связи между практическим курсом иностранного языка и теоретическими дисциплинами, включая обществоведческие и филологические, предполагают определение степени адекватности ценностно-ориентационного содержания учебной литературы основным принципам гуманистического международного воспитания молодёжи, прогнозирование ценностно-ориентационного ядра учебного иноязычного общения при обсуждении на занятиях по различным дисциплинам тематически соотносимых культуроведческих и культурологических вопросов; выявление ложных культурных стереотипов, препятствующих адекватному взаимопониманию в процессе межкультурного общения с представителями иных культур. В целом междисциплинарные ценностно-ориентационные связи способствуют развитию у обучающихся культуры мировосприятия и мировидения. Без учёта этих связей невозможно моделировать учебные условия для обучения студентов социокультурному анализу ценностно-ориентационных систем, функционирующих в странах родного и иностранного языков, динамики их развития через при-

зму соотношения общечеловеческого и классового, интернационального и национального. Предметом анализа ценностно-ориентационной направленности общественного сознания народов стран родного и изучаемого иностранного языков являются общественно-политические формулировки и суждения, лозунги, девизы, призывы, социальная символика, раскрывающие специфику ценностных ориентаций представителей разных классов и слоёв общества, особенности их социальных и политико-нравственных установок. В качестве материала для междисциплинарного анализа могут выступать пословицы, крылатые слова, поговорки, характерные для тематического наполнения речевых высказываний в сферах гуманитарного общения, которые также обладают ценностно-ориентационным потенциалом.

Организационно-методические междисциплинарные связи обеспечиваются педагогически целесообразными интегративными образовательными технологиями, направленными на формирование профессионально значимых компетенций, сочетающими культуродialogовые формы и активные методы (проблемный, эвристический, тандем-метод), кейс- и кластерные технологии, мультимедийные и аудиовизуальные средства обучения. Проблемный метод может воплощаться в постановке междисциплинарных познавательных задач, анализе способов их решения, сравнении точек зрения, в рассуждениях, доказательствах, совместном выполнении учебного проекта. Эвристический метод позволяет организовать самостоятельный анализ, осознание фактов и явлений иной культуры с помощью эвристической беседы.

Интегративные технологии актуализируют в сознании обучающихся приёмы мыслительности, складывающиеся из оперирования знаниями, полученными из разных дисциплин, в ходе которого происходит их умножение, обогащение, совершенствование, упорядочивание. Творческий и рефлексивно-оценочный характер изучения иностранного языка и культуры, многообразие форм поисковой мыслительной деятельности, отказ от исключительной репродукции обеспечивают развитие личности обучающихся, самостоятельности мышления, получение нового опыта и нового знания. В результате совершаемых с учебным материалом логических операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения, абстрагиро-

вания происходит восхождение мысли обучающихся от абстрактного к конкретному, содержательное обобщение изучаемого, что в конечном итоге приводит к культуроконтекстной и культуротворческой модификации образования.

Таким образом, междисциплинарная стратегия подготовки студентов-лингвистов к межкультурному общению в контексте диалога культуры требует пересмотра традиционных дидактико-методических принципов

построения учебных программ по практическому курсу основного иностранного языка и их методического обеспечения учебной и учебно-справочной литературой междисциплинарной направленности, а также программ других смежных дисциплин филологического и обществоведческого циклов. В дальнейшем необходимо обратиться к вопросу создания сквозной междисциплинарной программы по межкультурному образованию студентов средствами иностранного языка.

Список цитированных источников

1. Асмолова, Л. М. Изменение смысловых ориентиров : от успешной школы — к успехам ребёнка [Электронный ресурс] / Л. М. Асмолова. — Режим доступа : <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10684>. — Дата доступа : 07.05.2017.
2. Морен, Э. Образование в будущем : семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма : синергетика образования. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — С. 24—96.
3. Чепиков, М. Г. Интеграция науки (философский очерк) / М. Г. Чепиков. — М. : Мысль, 1981. — 276 с.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М. : Сов. Энцикл., 1987. — 1600 с.
5. Философский энциклопедический словарь / ред. С. С. Аверинцев. — М. : Сов. Энцикл., 1989. — 815 с.
6. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. — 2-е изд. — М. : Наука, 1975. — 721 с.
7. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. — М. : Арена, 1994. — 135 с.
8. Гегель, Г. В. Сочинения : в 14 т. / Г. В. Гегель. — М. : Гос. социал.-экон. изд., 1937. — Т. 5 : Наука. Логика. — 715 с.
9. Костюк, Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; под ред. Л. П. Прокопенко. — М. : Педагогика, 1988. — 302 с.
10. Безрукова, В. С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. — Свердловск : СГИПИ, 1999. — С. 3—25.
11. Берулава, М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. — М. : Педагогика ; Бийск : Науч.-изд. Центр БИГПИ, 1993. — 172 с.
12. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
13. Лиферов, А. П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании : дис. ... д-ра пед. наук / А. П. Лиферов. — Рязань, 1997. — 335 с.
14. Груздева, Н. В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественнонаучного образования) / Н. В. Груздева // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования : сб. науч. тр. / под ред. И. Ю. Алексашиной. — СПб. : СПбГУПМ, 1996. — С. 70—80.
15. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1978. — 399 с.
16. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. С. Каган. — Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1991. — 384 с.
17. Манхейм, К. Образование, социология и проблема общественного сознания / К. Манхейм // Мир образования. — 1997. — № 2. — С. 49—52.
18. Максимова, В. Н. Интеграция в системе образования / В. Н. Максимова. — СПб. : Изд-во ГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 83 с.
19. Чапаев, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук / Н. К. Чапаев. — Екатеринбург, 1998. — 462 с.
20. Соловова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Соловова. — М., 2004. — 432 с.
21. Батракова, С. Н. Педагогический процесс как явление культуры (методические проблемы) : монография / С. Н. Батракова. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2003. — 223 с.

Материал поступил в редакцию 16.06.2017.

Мониторинг результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования

З. С. Курбыко,

методист высшей категории
координационно-управленческого отдела
Центра развития педагогического образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент,

Е. Ю. Гуртовая,

начальник координационно-управленческого отдела
Центра развития педагогического образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,

С. И. Невдах,

заместитель начальника
Центра развития педагогического образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматривается проблема мониторинга результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования. Указаны принципы выбора и конструирования критериев и показателей результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования: объективности, проверяемости, достоверности. На примере учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования представлены результаты мониторинга, проведённого по выделенным направлениям.

Ключевые слова: учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования, мониторинг результативности кластерного развития, субъекты кластера, методы оценки.

The problem of monitoring the cluster development effectiveness of continuous teacher education is considered in the article. Principles of selection and design of criteria and indicators of the cluster development effectiveness of continuous pedagogical education are indicated. They are objectivity, verifiability, reliability. The results of monitoring conducted in selected areas are presented on the example of the educational, scientific and innovative cluster of continuous pedagogical education.

Keywords: educational-scientific-innovative cluster of continuous pedagogical education, monitoring the cluster development effectiveness, cluster subjects, evaluation methods.

В настоящее время с целью успешного развития образовательных систем различного порядка большое внимание уделяется систематическому контролю их текущего состояния и результативности, поэтому достаточно интенсивно разрабатываются вопросы осуществления мониторинга результативности, связанного с регулярным измерением текущих показателей и их использованием для улучшения работы.

Поскольку в данной статье объектом изучения выступает результативность кластерного развития непрерывного педагогического образования, то, на наш взгляд, следует обратиться к исследованиям, посвящённым разным аспектам мониторинга в сфере образования. В научной литературе нашли отражение:

- проблемы организации педагогического мониторинга как механизма управления качеством образования (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, Т. А. Колмогорова и др.);
- формы фиксации и методы оценки результативности педагогического процесса в современных образовательных системах (Л. И. Божович, М. О. Вербицкая, А. В. Кузнецов, С. Н. Чистякова и др.);
- психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова, Н. С. Уткина и др.);
- способы контроля и оценки эффективности образовательной деятельности (Б. П. Есипов, Н. Ф. Талызина, П. И. Третьяков, В. В. Усанов, И. С. Якиманская и др.);
- способы оценки результативности образовательных систем на

основе компетентностного подхода (А. Н. Дахин, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др.);

- вопросы осуществления мониторинга в учреждениях образования (Т. В. Ильина, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, М. В. Миронова, С. Е. Шишов и др.).

Идеи данных учёных выступили основаниями для организации мониторинга результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования.

Большинством исследователей мониторинг рассматривается как непрерывное (систематическое) отслеживание состояния и результатов какой-либо деятельности, системы в целях управления их качеством, повышения эффективности [1; 2; 3; 4]. Мониторинг неразрывно связан с прогнозом желаемого состояния и показателями результативности; предполагает: фиксирование результатов и состояния выбранных объектов мониторинга по определённым показателям, анализ полученных данных с точки зрения качественного состояния объекта, оценку качественного состояния объекта и вывод о том, в какой степени имеющиеся результаты соответствуют запланированным.

Мониторинг результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования определяется нами как система оценивающих действий и мероприятий (регулярных измерений текущих показателей и их анализа), направленных на улучшение работы кластера. Осуществление мониторинга результативности позволяет: обеспечить оперативное управление кластерным развитием на основе анализа его эффективности в определённые периоды; получать обратную связь от субъектов кластера; определять влияние учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования (УНИК НПО) на развитие региональных учреждений образования; принимать решения о необходимости поддержки конкретных кластерных инициатив. В связи с этим первостепенное значение приобретает определение комплекса критериев, показателей результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования и методов оценки.

Выбор и конструирование критериев и показателей результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования обусловлен следующими принципами: объективности (показа-

тели должны быть реальными и качественными); проверяемости (исходные данные для расчёта показателей должны быть проверяемыми); достоверности (показатели должны опираться на достоверный источник, размещённый в формате открытых данных).

Основанием для определения комплекса критериев и показателей результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования служат ответы на следующие вопросы:

- имеются ли в кластере системообразующие (ведущие) конкурентоспособные учреждения образования;
- достигаются ли цели кластерного развития непрерывного педагогического образования;
- существует ли положительная динамика в развитии кластера по сравнению с результатами предыдущих лет;
- имеются ли предпосылки для совершенствования деятельности кластера;
- какова востребованность результатов деятельности кластера;
- существуют ли связи и взаимодействия между участниками кластера?

В процессе исследования были выделены направления мониторинга результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования, а также адекватные им показатели.

Диагностика продуктивности кластера. Основные анализируемые показатели: эффективность деятельности субъектов кластера, объёмы продукции кластера, финансирование НИР различного уровня, наличие патентов и пр. При этом оценка носит сравнительный характер и фиксирует изменения с определённой периодичностью.

Анализ мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы. В этом случае проводятся: оценка эффективности кластерных инициатив на основе ежегодных отчётов субъектов кластера, анализ совместных проектов, степени развитости горизонтальных и вертикальных связей и их изменения с течением времени.

Оценка влияния кластера на смежные отрасли (культуры, труда и социальной защиты, экономики и др.). Оценка, как правило, долгосрочная и подразумевает анализ воздействия результатов деятельности кластера на социально-экономическое развитие страны.

Следует отметить, что мониторинг результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования является достаточно затратной процедурой, поскольку требует привлечения человеческих, материальных, финансовых и других ресурсов. В связи с этим чрезвычайно важно обеспечить объективность его осуществления. Для этого необходимо определить периодичность проведения мониторинга, адекватно подобрать диагностические методы, учесть интересы субъектов кластера.

В ходе мониторинга результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования осуществляются систематический сбор и обработка информации, которая может быть использована как в процессе принятия решения, так и в качестве инструмента обратной связи с субъектами кластера и информирования всех заинтересованных сторон о деятельности УНИК НПО. Источниками информации являются официальные от-

крытые данные о деятельности кластера, в том числе с его официального сайта. Результаты мониторинга выступают средством совершенствования кластерного развития непрерывного педагогического образования, по итогам оценочных мероприятий вырабатываются рекомендации по дальнейшему развитию кластера, определяются направления улучшения его деятельности с рекомендациями по каждому направлению.

Так, для *диагностики продуктивности кластера*, упорядочения его деятельности по планированию и организации, выявления направлений, на которых необходимо сосредоточить внимание и ресурсы, предлагаем использовать методику «Матрица распределения ответственности», включающую оперативные задачи, которые делятся между группами субъектов кластера. Реализация данной методики на примере отдельных решений Координационного совета по вопросам непрерывного педагогического образования приведена в таблице 1.

Таблица 1 – Матрица распределения ответственности в УНИК НПО

Оперативные задачи	Группы субъектов кластера						
	органы государственного управления	региональные кластеры	учреждения высшего образования	научно-методические организации	институты развития образования	учреждения общего среднего образования	школы-лаборатории
Организовать рассмотрение проекта Профессионально-квалификационного стандарта педагога и направить предложения в адрес Координационного совета по вопросам непрерывного педагогического образования			+	+	+		+
Создать сводную информационную базу данных о научных (научно - педагогических) школах в сфере образования			+	+			
Разработать проблемное поле актуальных исследований по психолого-педагогическим наукам в сфере образования	+	+	+	+	+		
Провести республиканский конкурс для учащихся профильных классов педагогической направленности «Будущие педагоги — о школе будущего»		+			+	+	+

Представленные в таблице 1 поля наглядно показывают, к кому обращены те или иные коллегиально выработанные решения. Также вышеуказанная методика даёт возможность определить основные зоны влияния управляющего воздействия кластера и слабо задействованных субъектов. Кроме того, на основе данной матрицы может быть проведён анализ выполнения решений Координационного совета по вопросам непрерывного педагогического образования с более подробной детализацией объектов влияния.

В рамках анализа мероприятий по реализации Концепции развития педагогичес-

кого образования на 2015–2020 годы проведён SWOT-анализ, позволивший выявить сильные и слабые стороны деятельности УНИК НПО и оценить влияние постоянно изменяющейся внешней среды (таблица 2).

Показатели SWOT-анализа были определены на основе содержания Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы и Плана мероприятий по её реализации [5; 6]. Для выделения сильных и слабых сторон, возможностей и угроз проводился опрос группы экспертов в количестве 12 человек, имеющих отношение к деятельности учебно-научно-

Таблица 2 – SWOT-анализ мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Компетентность профессорско-преподавательского состава и административного персонала (5,3) Непрерывность педагогического образования (5) Повышение мотивации к педагогической профессии у абитуриентов (4,6) Широкий спектр направлений подготовки по педагогическим специальностям (4,5) Проблемное поле приоритетных психолого-педагогических исследований, опыт научных школ (4) Ресурсные центры, широкая сеть филиалов кафедр (3,9) Большой объём НИР по договорам и грантам (3,4) Сотрудничество с органами государственного управления и заказчиками кадров (3,2) Сетевая академия педагогики электронного обучения (2,3)</p>	<p>Дефицит преподавательских кадров (4,4) Недостаточное использование активных методов обучения (4,4) Устаревание материальной базы (3,1) Недостаточно активное сотрудничество с учреждениями общего среднего образования (2,7) Нерегулярность мониторинга рынка труда и образовательных услуг (2,3) Неполное использование возможностей информационно-коммуникационной среды УНИК НПО (2) Недостаточно развитая система связей УНИК НПО с субъектами международного сообщества (1,9)</p>
Возможности	Угрозы
<p>Расширение возможности привлечения иностранных студентов благодаря вступлению в Болонский процесс (3,8) Государственная поддержка развития непрерывного педагогического образования (3,6) Обеспеченность на перспективу мотивированными абитуриентами за счёт работы педагогических классов (3,5) Привлечение внебюджетных средств за счёт оказания платных услуг и расширения консалтинговой деятельности (3,5) Повышение ценности высшего педагогического образования (2,6) Использование конкурентных преимуществ кластера для реализации новых образовательных программ и направлений подготовки (2,5) Расширение сотрудничества со средними специальными учреждениями образования (1,6)</p>	<p>Отсутствие спроса на выпускников ряда направлений (6) Отток квалифицированных кадров (6) Сокращение бюджетного финансирования (5,8) Демографический и социальный кризис в стране и его последствия (5,3) Увеличение себестоимости образования (4,8) Дефицит молодых высококвалифицированных кадров (4,7) Снижение бюджетного финансирования научно-исследовательских программ (3,4) Изменение законодательства по вопросам высшего образования (3,1) Отсутствие единых требований работодателей к компетенциям выпускников (3,1) Высокая конкуренция на рынке образовательных услуг (2,8)</p>

инновационного кластера и системе непрерывного педагогического образования. Выделенные четыре группы показателей ранжировались группой экспертов с использованием матриц для сравнительного анализа. Продемонстрируем на примере ранжирования группы показателей «возможности», каким образом осуществлялась работа с матрицами (таблица 3).

Экспертам предлагалось сравнить попарно каждый показатель и выбрать, какой из двух наиболее значим. Так, сравнивая показатели **В-1** и **В-2**, необходимо было решить, какой из них представляет бóльшие возможности для УНИК НПО: «государственная поддержка развития непрерывного педагогического образования»

или «использование конкурентных преимуществ кластера для реализации новых образовательных программ и направлений подготовки» и т. д. Тому показателю, который признан более значимым, в нашем случае это **В-1**, в ячейку пересечения со столбцом **В-2** по горизонтали напротив его обозначения проставляется значение «1», второму показателю **В-2** также по горизонтали в ячейке пересечения со столбцом показателя **В-1** проставляется значение «0». Если оба показателя, по мнению эксперта, равнозначны, то каждому присваивается по 0,5 балла. Подсчёт суммы баллов по горизонтали позволяет получить весомость каждого показателя, а сопоставление всех матриц —

Таблица 3 — Матрица для проведения сравнительного анализа по группе показателей «возможности» (вариант эксперта № 3)

Показатели	В-1	В-2	В-3	В-4	В-5	В-6	В-7	Итого
В-1. Государственная поддержка развития непрерывного педагогического образования		1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	4
В-2. Использование конкурентных преимуществ кластера для реализации новых образовательных программ и направлений подготовки	0		0,5	0,5	1	0	0	2
В-3. Обеспеченность на перспективу мотивированными абитуриентами за счёт работы педагогических классов	0,5	0,5		0,5	1	0	0,5	3
В-4. Привлечение внебюджетных средств за счёт оказания платных услуг и расширения консалтинговой деятельности	0,5	0,5	0,5		1	0,5	1	4
В-5. Расширение сотрудничества со средними специальными учреждениями образования	0	0	0	0		0	0,5	0,5
В-6. Расширение возможности привлечения иностранных студентов благодаря вступлению в Болонский процесс	0,5	1	1	0,5	1		1	5
В-7. Повышение ценности высшего педагогического образования	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0		2

его среднее значение. Проведение ранжирования сильных и слабых сторон, возможностей и угроз позволило разместить в таблице 2 показатели, начиная с самых весомых и далее по убыванию (в скобках приведены средние значения показателей весомости).

По итогам обобщения всех результатов SWOT-анализа наиболее сильными сторонами кластера являются: «компетентность профессорско-преподавательского состава и административного персонала», «непрерывность педагогического образования», «повышение мотивации к педагогической профессии у абитуриентов», «широкий спектр направлений подготовки по педагогическим специальностям», «проблемное поле приоритетных психолого-педагогических исследований, опыт научных школ» и др. На важность работы с кадрами и необходимость широкого использования активных, инновационных методов обучения указывают выделенные слабые стороны деятельности УНИК НПО.

Потенциал имеющихся возможностей кластера («расширение возможности привлечения иностранных студентов благодаря вступлению в Болонский процесс», «государственная поддержка развития непрерывного педагогического образования», «обеспеченность на перспективу мотивированными абитуриентами за счёт работы педагогических классов») позволяет нивелировать угрозы, которые могут иметь место в работе УНИК НПО («отсутствие спроса на выпускников ряда направлений», «отток квалифицированных кадров», «сокращение бюджетного финансирования» и др.).

Оценка влияния кластера на смежные отрасли и на социум в целом проводилась путём получения обратной связи от субъектов кластера, что дало возможность выяснить позиции каждого из них в отношении инициатив кластера для корректировки и обновления программы дальнейшего развития УНИК НПО, предусмотрев его вклад в развитие регионов.

С целью определения продуктивных форм взаимодействия и степени заинтересованного участия субъектов кластера в декабре 2016 года было проведено анкетирование [7], которое позволило получить актуальную информацию об их ожиданиях. Результаты анкетирования были использованы при планировании деятельности кластера на следующий учебный

год, формировании и обосновании необходимых расходов, определении эффективных путей использования имеющихся ресурсов.

В мае 2017 года была разработана анкета и проведено онлайн-анкетирование субъектов кластера для определения результативности использования приоритетных направлений психолого-педагогических исследований в сфере образования.

О существовании проблемного поля приоритетных психолого-педагогических исследований в сфере образования на 2016—2020 годы осведомлены 100 % опрошенных. Респонденты также указали, что информация о содержании проблемного поля была своевременно доведена до сведения сотрудников организации: на заседаниях кафедры (38 %), заседаниях советов факультетов (17 %), размещена на сайтах университетов (15 %). Чаще всего проблемное поле приоритетных психолого-педагогических исследований используется для определения тематики магистерских, кандидатских и докторских диссертаций, статей и докладов на конференции (100 %), тем кафедральных исследований (91 %), экспериментальных и инновационных проектов (86 %), при формулировании тем НИР (79 %), дипломных (68 %) и курсовых (65 %) работ. В качестве других видов работ участники опроса указали: научно-методические семинары кафедр, вебинары, проблемные поля СНИЛ, проекты «ERASMUS+», стартапы и др.

Проведённый мониторинг использования приоритетных направлений психолого-педагогических исследований в сфере образования позволил установить его определяющее влияние на научно-исследовательскую деятельность субъектов кластера, выявить направления, которые требуют дальнейшей научно-практической разработки.

Таким образом, систематичность проведения мероприятий мониторинга результативности кластерного развития непрерывного педагогического образования даёт возможность разрабатывать рекомендации по дальнейшему развитию учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования, способствует осознанному участию входящих в него субъектов в инициативах кластера, укреплению социального партнёрства в интересах устойчивого развития.

Список цитированных источников

1. Абакумова, Н. Н. Экспертиза как составляющая педагогического мониторинга инновационных изменений в образовании [Электронный ресурс] / Н. Н. Абакумова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3. — Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13308>. — Дата доступа : 21.09.2017.
2. Ильина, Т. В. Мониторинг образовательных результатов в учреждениях дополнительного образования детей (научно-образовательный аспект) : в 2 ч. / Т. В. Ильина. — Ярославль : ИЦ «Пионер» ГУ ЦДЮ, 2002. — Ч. 1. — 176 с.
3. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании : в 2 кн. / А. Н. Майоров. — СПб. : Образование-Культура, 1998. — Кн. 2 : Опыт проведения и результаты — 1992—1996 годы / сост. : И. Н. Димура, А. Н. Майоров. — 439 с. : ил.
4. Клепикова, Н. И. Оценка эффективности создания отраслевого кластера / Н. И. Клепикова // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 4. — С. 934—939.
5. Концепция развития педагогического образования на 2015—2020 годы : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 25 фев. 2015 г., № 156 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://bspu.by/admin?panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The concept of teacher education.pdf](http://bspu.by/admin?panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf). — Дата доступа : 29.09.2017.
6. План мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования на 2015—2020 годы : утв. Министром образования Респ. Беларусь, 7 сент. 2015 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klasterПлан%20Мероприятий%202015-2020.pdf>. — Дата доступа : 29.09.2017.
7. Курбыко, З. С. Развитие сетевого взаимодействия в учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования / З. С. Курбыко, Е. Ю. Гуртовая // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. — 2017. — № 2. — С. 11—16.

Материал поступил в редакцию 23.10.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Процесс реализации потенциальных возможностей ребёнка адекватен и эффективен при создании определённых благоприятных условий, касающихся в первую очередь характера взаимоотношений детей с речевыми нарушениями и взрослых. Именно эти отношения являются одним из определяющих факторов неперенной составляющей процесса реализации потенциальных возможностей — самооценки. Для развития высокой самооценки, обеспечивающей достаточную продуктивность любой деятельности когнитивного и социального характера, необходимым представляется создание следующих условий: становление в образовательной среде ребёнка недвусмысленности предъявляемых к нему требований; чётко очерченные нормы жизни и образцы поведения в соответствии с этими нормами; воспитание у детей адекватного и осознанного восприятия и наказаний, и поощрений; подготовка к бесконфликтному решению различного рода проблемных ситуаций; эмоциональная поддержка со стороны взрослых.

Зайцев И. С. Потенциальные возможности социального развития детей с нарушениями речи в аспекте позитивной психологии и педагогики.

Исследование копинг-стратегий и копинг-ресурсов в условиях негативного информационно-психологического воздействия

С. А. Голубева,

преподаватель кафедры тактики и общевойсковых дисциплин военного факультета в Белорусской государственной академии авиации

Исследование, представленное в статье, посвящено изучению копинг-стратегий и копинг-ресурсов в условиях негативного информационно-психологического воздействия. Показано, что высокий и средний уровни нервно-психической устойчивости и адаптивности большинства курсантов способствуют использованию ими продуктивных копинг-стратегий, однако при этом большую роль в условиях негативного информационно-психологического воздействия играют их средовые ресурсы.

Ключевые слова: информационно-психологическое воздействие, манипулирование, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, опрос мнений, факторный анализ.

The study presented in the article is devoted to the study of coping strategies and coping resources in the context of negative information-psychological impact. It is shown that high and average levels of neuropsychological stability and adaptability of the majority of cadets promotes the use of productive coping strategies, but their environmental resources play an important role in the conditions of negative information-psychological influence.

Keywords: information psychological impact, manipulation, coping strategies, coping resources, opinion polling, factor analysis.

В настоящее время отмечается возрастание интенсивности применения технологий информационно-психологического воздействия в различных сферах человеческой деятельности. В зависимости от того, каковы последствия данного воздействия для адресата, оно может быть как негативным (если адресату наносится ущерб), так и позитивным (выгодным для адресата). Под влиянием нежелательных и социально вредных информационно-психологических воздействий может возникнуть нарушение внутренней устойчивости личности, которое предотвращается с помощью адаптационных механизмов.

Известны два важнейших вида этих механизмов: копинг-поведение (осознаваемые психические процессы) и психологические защитные механизмы (неосознаваемые психические процессы) [1]. Копинг-поведение предполагает включение когнитивных, моральных, социальных и мотивационных структур личности в процессе совладания с проблемой [2]. В случае неспособности личности к адекватному преодолению проблемы срабатывают психологические защитные механизмы, которые определяются как ригидные, дезадаптивные, препятствующие адекватной ориентации индивида в реальной действительности способы совладания с проблемой [3].

Интенсивность и характер эмоций, которые испытывает человек в условиях негативного информационно-психологического воздействия (НИПВ), зависят не только от субъективной оценки информации (какую угрозу она для него представляет), но и от объема имеющихся у личности ресурсов, позволяющих справиться (совладать) со стрессом, вызванным НИПВ. В ходе оценки информации человек решает, какие будут использованы механизмы и ресурсы для преодоления стресса, то есть включаются когнитивные мыслительные процессы принятия адаптационного решения. В соответствии со своими представлениями, знаниями, предпочтениями и возможностями человек осуществляет действия, направленные на избегание (устранение) источника стресса или

приспособление к ситуации. Копинг-поведение (активное преодоление, целенаправленное устранение или ослабление влияния стрессора), при условии использования продуктивных копинг-стратегий, является наиболее действенным способом защиты от НИПВ, вызывающего негативные психоэмоциональные состояния или стресс. Для эффективного копинг-поведения в условиях НИПВ, вызывающего стресс, необходимо наличие:

сформированных продуктивных моделей **(копинг-стратегий)** совладания человека с затруднительной ситуацией, то есть эффективных вариантов реакции личности на воспринимаемые угрозы;

личностных и средовых ресурсов **(копинг-ресурсов)**, обеспечивающих преодоление стресса и способствующих использованию продуктивных копинг-стратегий.

Целью данной статьи является представление и анализ результатов проведённого исследования копинг-стратегий и копинг-ресурсов в условиях НИПВ.

Была выбрана конкретная формальная социальная группа — курсанты военного факультета учреждения образования «Белорусская государственная академия авиации» (далее — курсанты). Для исследования копинг-стратегий и копинг-ресурсов курсантов в условиях НИПВ необходимо было решить следующие задачи:

1. Изучить репрезентативную выборку заданной формальной социальной группы курсантов с целью выявления их особенностей.
2. Определить, какое информационно-психологическое воздействие курсанты относят к негативному, а также его возможные последствия.
3. Выбрать известные эффективные методики и провести с их помощью исследования средовых и личностных ресурсов, обеспечивающих использование эффективных копинг-стратегий курсантами.
4. Проанализировать полученные результаты на предмет осуществления прогноза поведения курсантов в условиях НИПВ, а также выявления слабых сторон их психологической защиты.

Изучение особенностей репрезентативной выборки заданной формальной социальной группы проводилось с декабря 2015 года по январь 2016 года. В исследовании

приняли участие курсанты мужского пола с I по V курс в количестве 100 человек. Средний возраст испытуемых составил 19 лет (от 17 до 25 лет).

Важной особенностью обучения курсантов является то, что учебные занятия проходят в смешанных группах совместно с курсантами факультета гражданской авиации (гражданские курсанты). Правовой статус, цели и направления проведения воспитательной и идеологической работы, условия жизнедеятельности гражданских курсантов существенно отличаются от условий, в которых должны находиться курсанты, что может способствовать распространению НИПВ.

Выявлено, что чаще всего обмен мнениями и оценками между курсантами происходит в местах проживания (комнатах, жилых блоках) (57 %) и учебных аудиториях (47 %).

Результаты проведённой социометрии Дж. Морено показали, что межличностные взаимодействия между курсантами неустойчивы, а уровень группового делового и эмоционального единства в исследуемых коллективах низкий. Это является следствием разделения курсантов по курсам и группам. Данные результаты свидетельствуют о склонности членов коллектива курсантов к узкогрупповому поведению и о низком стремлении к взаимному сотрудничеству и общению. В ходе исследования обнаружено большое количество закрытых микрогрупп, в которые входят курсанты, либо проживающие совместно (комната, жилой блок), либо обучающиеся в одной учебной группе. Таким коллективам свойственны низкая деловая устремлённость и несогласованность мнений и решений.

Полученные результаты подтверждаются данными исследования ценностно-ориентационного единства в коллективе курсантов по методике «Ценностные ориентации и единство» (ЦОЕ) М. Рокича, адаптированной В. А. Ядовым и др. [1]. Был выявлен низкий коэффициент взаимной корреляции по тесту Кендала (γ более 70 % исследуемых коэффициент корреляции $< 0,5$, $p < 0,02$). Это свидетельствует о низкой степени совпадения позиций и оценок курсантов по отношению к целям совместной деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом, что согласуется с результатами социометрии и опроса.

Большинство курсантов (89 %) интересуются политическими и экономическими новостями, при этом самыми популярными источниками, из которых они узнают о событиях в мире, являются Интернет (82 %), текущее информирование в подразделении (59 %), газеты и журналы (29 %). Почти все опрошенные (95 %) указали, что зарегистрированы в социальных сетях.

Однозначного ответа на вопрос о том, кто формирует общественное мнение в подразделении, получено не было. Наиболее авторитетное мнение при оценке событий, происходящих в стране, — это мнение родителей и друзей для 57 % курсантов; командиров и преподавателей — для 39 %; экспертов в соответствующей области и представителей государственной власти — для 30 % и 16 % соответственно; коллектива курсантов — для 10 % респондентов. При возникновении проблем личного характера курсанты обращаются за помощью к друзьям (50 %), командирам (22 %), родителям и родственникам (12 %) либо решают проблему сами (23 %). Наиболее популярные занятия в свободное время для курсантов — компьютерные игры, чтение новостных сайтов в Интернете, газет и журналов, общение в социальных сетях.

Таким образом, по результатам исследования установлено, что уровень группового делового и эмоционального единства в изучаемых коллективах низкий, ярко выраженных лидеров в коллективе нет, командиры принимают недостаточное

участие в формировании общественного мнения в подразделениях. Наиболее вероятными каналами оказания НИПВ на курсантов являются: социальные сети, новостные сайты в Интернете, родители, друзья или ближайший круг общения. Они же выступают основными средовыми ресурсами, обеспечивающими выбор копинг-стратегий курсантами. Обсуждение оказанного НИПВ, скорее всего, начнётся в местах проживания или в учебных группах курсантов. Впоследствии, в зависимости от значимости для личности и оценки окружающих, оно либо забудется, либо приведёт к поиску дополнительной информации с помощью перечисленных выше ресурсов, что может стать причиной появления негативных психоэмоциональных состояний, изменения взглядов, суждений и установок курсантов.

Далее в ходе исследования курсантам было предложено выбрать виды информационно-психологического воздействия, которые они относят к негативным (таблица 1). Опрошенными были выбраны как сообщения, содержащие информацию негативного характера (сведения, влияющие на репутацию и авторитет курсантов; касающиеся материального благополучия; дестабилизирующие общество; информация о гибели людей, войнах, терактах), так и сообщения, которые передаются с использованием средств, технологий оказания негативного воздействия (все остальные виды воздействия, перечисленные в таблице 1).

Таблица 1 — Количественные показатели информационно-психологического воздействия, отнесённого курсантами к негативному (данные представлены в %)

Информационно-психологическое воздействие, отнесённое к негативному	% от числа опрошенных
Распространение слухов и сплетен с целью нанесения вреда репутации конкретного человека или группы людей	55
Унижение, оскорбление со стороны товарищей или командиров	51
Принуждение к совершению поступков, противоречащих Вашим желаниям, взглядам или убеждениям	44
Все виды манипуляций (обман, шантаж и др.)	44
Информация о гибели людей, войнах, терактах	31
Крик	28
Искажённая информация, распространяемая СМИ с целью дестабилизации общества	22
Негативная информация, касающаяся материального благополучия (подорожание, увеличение коммунальных платежей и т. п.)	16
Создание стрессовой ситуации, все виды запугивания	16
Компьютерные игры	9
Реклама	9

Наиболее частыми последствиями НИПВ, по мнению опрошенных, являются: испорченное настроение, разочарование, раздражение, злость, потеря доверия к СМИ, стресс и тревога (таблица 2).

Для определения взаимосвязей между источниками НИПВ и их возможными последствиями был проведён многомерный факторный анализ (объективная R-классификация) [4].

Использование процедуры факторного анализа позволяет большое число переменных, относящихся к имеющимся наблюдениям, свести к меньшему количеству независимых влияющих величин, называемых факторами. Каждый фактор объединяет переменные, сильно коррелирующие между собой, при этом переменные из разных факторов не коррелированы. Целью проводимого факторного анализа является нахождение таких комплексных факторов, которые как можно более полно объясняют наблюдаемые связи между переменными, имеющимися в наличии.

Для анализа взаимосвязей между источниками НИПВ и их возможными последствиями использовался критерий Кайзера, отбирающий факторы с собственными значениями равными единице или больше неё [4]. Стандартизация переменных при факторном анализе взаимосвязей между источниками НИПВ и их возможными последствиями не требовалась по причине их одинаковой размерности. При вычислениях в качестве метода отбора использовался метод главных

компонент [4]. Для облегчения интерпретации факторов была выполнена процедура ортогонального вращения «варимакс с нормализацией Кайзера», результаты которого сведены в таблице 3 в виде повернутой матрицы компонентов факторного анализа. Это позволило: отфильтровать незначительные факторы (не превышающие 0,5), выделить и отсортировать значения нагрузок для каждого фактора, упорядочить нагрузки каждого блока факторов по убыванию внутри него; выявить шесть основных факторов сочетания НИПВ и их возможных последствий для курсантов (составляет более 45 % от суммарной дисперсии D_y всей информации).

Таким образом, с помощью факторного анализа определены взаимосвязи, которые недоступны непосредственно из проведённых наблюдений и могут быть полезными при последующих исследованиях и осуществлении прогноза поведения курсантов в условиях НИПВ.

Чтобы выявить, какая информация будет лично значимой и негативной (угрожающей интересам) для курсантов, в ходе исследования применялась методика ЦОЕ, основные результаты которой проиллюстрированы на рисунке 1.

На рисунке 1, а представлены доминирующие терминальные ценности (ценности-цели) курсантов. Самым важным для большинства испытуемых (62 %) является здоровье. Далее следуют ценности, связанные с потребностью в любви и привязанности по А. Маслоу: любовь (духовная и физическая близость с любими-

Таблица 2 — Количественные показатели возможных последствий НИПВ (данные представлены в %)

Каким образом негативное информационно-психологическое воздействие влияет на Ваше морально-психологическое состояние?	% от числа опрошенных
Портится настроение	60
Испытываю разочарование	26
Появляется чувство раздражения, чаще злюсь	22
Пропадает вера в людей, ищу везде подвох; считаю, все ищут свою выгоду	21
Не верю СМИ	18
Испытываю стресс, тревогу	14
Учусь приспосабливаться, подстраиваться под людей и ситуацию	12
Никак, не обращаю внимания	8
Падает уверенность в завтрашнем дне	7
Другое	4
Падает самооценка, уверенность в себе	3

Таблица 3 — Количественные показатели повернутой матрицы компонентов факторного анализа источников НИПВ и их возможных последствий (данные представлены в значении корреляции (безразмерная величина) и % для суммарной дисперсии D_2)

	Виды НИПВ и их возможные последствия	Коэффициенты корреляции					% D_2
Фактор 1	последствие (испытываю страх)	0,724					14,15
	последствие (испытываю стресс, тревогу)	0,588					
	НИПВ (информация о гибели людей, войнах, терактах)	0,508					
Фактор 2	последствие (пропадает вера в людей, ищу везде подвох; считаю, все ищут свою выгоду)		0,676				7,5
	последствие (испытываю разочарование)		0,675				
	НИПВ (распространение слухов и сплетен с целью нанесения вреда репутации конкретного человека или группы людей)		0,537				
Фактор 3	последствие (появляется чувство раздражения, чаще злось)			0,788			6,8
	НИПВ (реклама)			0,536			
Фактор 4	последствие (не верю СМИ)				0,827		6,0
	НИПВ (негативная информация, касающаяся материального благополучия (подорожание, увеличение коммунальных платежей и т. п.))				0,598		
Фактор 5	последствие (падает уверенность в завтрашнем дне)					0,830	5,9
	НИПВ (искажённая информация, распространяемая СМИ с целью дестабилизации общества)					0,536	
Фактор 6	последствие (смешанные чувства)					0,843	4,7
	НИПВ (создание стрессовой ситуации, все виды запугивания)					0,600	

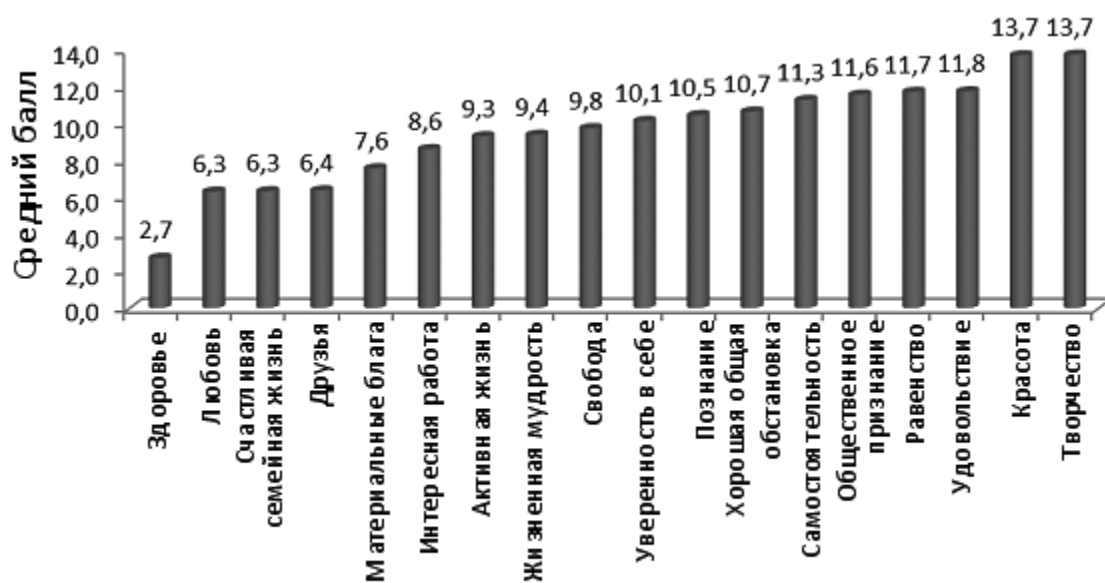
мым человеком), счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей. После чего по степени значимости находится желание быть материально обеспеченным человеком, не иметь материальных затруднений, жить с комфортом (более половины курсантов (52 %) отвели этой ценности со 2-го по 6-е место). На рисунке 1, б представлены инструментальные ценности (ценности-средства) курсантов.

Полученные результаты в целом согласуются с материалами социологических исследований, проведённых Информационно-аналитическим центром при Адми-

нистрации Президента Республики Беларусь среди молодёжи страны, согласно которым наибольшей ценностью для молодых людей является хорошая семья, уважение людей (93,5 %), а также крепкое здоровье (88 %) [5].

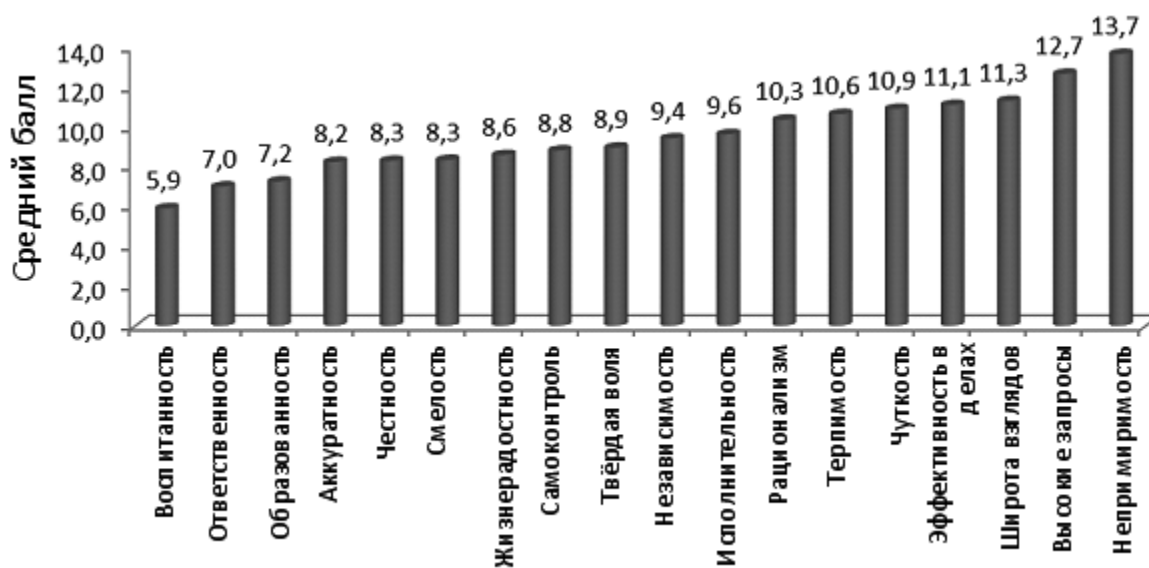
Результаты исследования по методике ЦОЕ и проведённого опроса позволяют предположить, что НИПВ окажет сообщение:

- 1) связанное с гибелью людей, войнами, терактами и направленное на дестабилизацию общества;
- 2) затрагивающее репутацию и авторитет курсанта, его друзей, подразделения и военнослужащих в целом;



Распределение ценностей по значимости в порядке убывания

а



Распределение ценностей по значимости в порядке убывания

б

Рисунок 1 – Доминирующие терминальные (а) и инструментальные (б) ценности курсантов (чем меньше значение среднего балла, тем важнее ценность)

3) связанное с отменой социальных льгот, снижением денежного довольствия, ухудшением условий службы.

Итогом такого сообщения может стать появление сомнений, неуверенности, тревожности, страхов, пессимистичных настроений, расстройство адаптации и т. д.

На основе анализа литературы по совладанию поведению и полученным результатам исследования были сформулированы гипотезы о том, что наиболее значимыми для преодоления стрессовых ситуаций, вызванных НИПВ, будут следующие личностные ресурсы [2; 6]: нервно-психическая устойчивость; адаптационные способности; используемые стили психологического совладания (копинга).

Оценка нервно-психической устойчивости и адаптационных способностей производилась при помощи многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, принятого в качестве стандартизированной методики и рекомендуемого к использованию для решения задач профессионального психологического отбора, психологического сопровождения учебной и профессиональной деятельности [7].

Диагностика стилей психологического совладания (копинга) курсантов производилась при помощи опросника «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ), адаптированного Т. Л. Крюковой. Основные достоинства методики ЮКШ — высокая функциональная диагностическая ценность, поскольку она идентифицирует очень большое количество копинг-стратегий, объединённых в шкалы; способ обработки данных позволяет создавать индивидуальный и/или групповой профиль совладающего поведения [2].

Представим результаты исследований, проведённых по выбранным методикам.

1. Согласно результатам, полученным по методике МЛО-АМ, уровень нервно-психической устойчивости у 85 % курсантов средний или выше среднего, 90 % курсантов входят в группу высокой и нормальной адаптации.

2. Результаты исследования стилей психологического совладания (копинга) у курсантов (таблица 4), полученные по методике ЮКШ, позволяют говорить, что в стрессовой ситуации курсанты используют продук-

тивные (решение проблемы, работа и достижения и пр.), непродуктивные (активный отдых, отвлечение и др.) и социальные (друзья, принадлежность и т. д.) копинг-стратегии.

Для определения скрытых взаимосвязей между копинг-стратегиями курсантов по аналогии с НИПВ был проведён многомерный факторный анализ, результаты которого представлены в таблице 5. Выявлено пять основных факторов, объясняющих большую часть суммарной дисперсии копинг-стратегий курсантов.

Интерпретация результатов факторного анализа. **Первый фактор** вообрал в себя продуктивные и социальные копинг-стратегии. **Второй фактор** учитывает исключительно непродуктивные копинг-стратегии. **Третий фактор** сочетает социальные копинг-стратегии. **Четвёртый фактор** комбинирует продуктивные и непродуктивные копинг-стратегии. **Пятый фактор** относится к продуктивным и непродуктивным копинг-стратегиям.

Таким образом, можно предположить, что высокий и средний уровни нервно-психической устойчивости и адаптивности большинства курсантов способствуют использованию ими продуктивных копинг-стратегий, однако с учётом того, что, кроме данных копинг-стратегий, курсанты широко используют непродуктивные и социальные копинг-стратегии, возрастает роль их средовых ресурсов в условиях НИПВ.

Проведённое исследование, посвящённое изучению копинг-стратегий и копинг-ресурсов в условиях НИПВ, позволило сделать следующие выводы:

1. Негативным информационно-психологическим воздействием, вызывающим негативные психоэмоциональные реакции и состояния курсантов, является информация (коммуникация), угрожающая репутации и авторитету курсанта, его друзей, подразделения, военнослужащих в целом, связанная с гибелью людей, войнами, терактами, с отменой социальных льгот, снижением денежного довольствия, ухудшением условий службы.
2. Наиболее вероятными каналами оказания НИПВ на курсантов являются: социальные сети, новостные сайты в Интернете, друзья или ближайший круг общения.

Таблица 4 – Результаты исследования стилей психологического совладания (копинга) у курсантов, полученные по методике ЮКШ

Копинг-шкала	Ср. балл	Распределение копингов (в %)				Копинг
		20—39	40—59	60—79	80—99	
Решение проблемы	70,9	0,9	10,7	60,7	27,7	продуктивный
Активный отдых	69,9	1,8	26,8	49,1	22,3	непродуктивный
Работа, достижения	69,0	1,8	14,3	67,0	17,0	продуктивный
Отвлечение	66,8	2,7	25,9	56,3	15,2	непродуктивный
Позитивный фокус	63,6	1,8	25,0	60,7	12,5	продуктивный
Друзья	60,9	5,4	40,2	42,0	12,5	социальный
Принадлежность	60,8	2,7	41,1	44,6	11,6	социальный
Беспокойство	59,7	8,0	33,0	51,8	7,1	непродуктивный
Чудо	58,3	8,0	38,4	48,2	5,4	непродуктивный
Социальная поддержка	58,1	5,4	41,1	45,5	8,0	социальный
Уход в себя	54,0	9,8	53,6	31,3	5,4	непродуктивный
Самообвинение	52,7	13,4	48,2	33,0	5,4	непродуктивный
Игнорирование	49,2	19,6	49,1	29,5	1,8	непродуктивный
Разрядка	46,3	20,5	64,3	14,3	0,9	социальный
Духовность	45,0	38,4	37,5	21,4	2,7	продуктивный
Профессиональная помощь	42,9	37,5	46,4	15,2	0,9	социальный
Несовладание	39,1	52,7	38,4	8,9	0,0	непродуктивный
Общественные действия	36,8	55,4	31,3	13,4	0,0	социальный

Таблица 5 – Результаты факторного анализа стилей психологического совладания (копинга) у курсантов

	Копинг-шкала	Коэффициенты корреляции				Копинг	% D _Σ
Фактор 1	Социальная поддержка	0,845				социальный	20,6
	Принадлежность	0,791				социальный	
	Друзья	0,616				социальный	
	Решение проблемы	0,509				продуктивный	
Фактор 2	Самообвинение		0,748			непродуктивный	17,9
	Уход в себя		0,746			непродуктивный	
	Несовладание		0,617			непродуктивный	
	Беспокойство		0,594			непродуктивный	
	Игнорирование		0,544			непродуктивный	
Фактор 3	Общественные действия			0,785		социальный	9,9
	Профессиональная помощь			0,704		социальный	
	Разрядка			0,658		социальный	
Фактор 4	Активный отдых				0,785	непродуктивный	8,1
	Работа, достижения				0,773	продуктивный	
	Решение проблемы				0,584	продуктивный	
Фактор 5	Отвлечение				0,809	непродуктивный	6,9
	Духовность				0,869	продуктивный	

3. Наиболее вероятные последствия НИПВ наглядно интерпретируются полученной факторной моделью: информация о гибели людей, войнах, терактах ↔ страх, стресс, тревога; распространение слухов и сплетен с целью нанесения вреда репутации конкретного человека или группы людей ↔ пропадает вера в людей, поиск подвоха, недоверие, разочарование; реклама ↔ чувство раздражения, злость; негативная информация, касающаяся материального благополучия (подорожание, увеличение коммунальных платежей и т. п.) ↔ потеря доверия к СМИ; искажённая информация, распространяемая СМИ с целью дестабилизации общества ↔ падает уверенность в завтрашнем дне.
4. Низкий уровень группового делового и эмоционального единства в исследуемых коллективах, отсутствие ярко выраженных лидеров и недостаточное участие командиров в формировании общественного мнения в подразделениях может создать благоприятные условия для оказания НИПВ.
5. Дополнительным фактором, способствующим распространению НИПВ на исследуемую группу курсантов, является их активное взаимодействие с курсантами, обучающимися на факультете гражданской авиации, правовой статус, цели и направления проведения воспитательной и идеологической работы, условия жизнедеятельности которых существенно отличаются.
6. Высокий и средний уровни нервно-психической устойчивости и адаптивности большинства курсантов способствуют использованию ими продуктивных копинг-стратегий, однако с учётом того, что курсанты также широко используют непродуктивные и социальные копинг-стратегии, большую роль в условиях НИПВ играют их средовые ресурсы.
7. В качестве направления для дальнейших исследований можно считать подготовку к проведению и проведение экспериментальных исследований с целью проверки выработанных гипотез, анализа и оценки возможных последствий НИПВ на курсантов.

Список цитированных источников

1. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. — СПб. : Изд-во СПбГМУ, 2009. — 136 с.
2. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — 294 с.
3. Гемешлиев, Ф. К. Психологические модели и технология интегративной оценки копинг-поведения специалистов экстремального профиля : дис. ... канд. психол. наук : 05.26.03 / Ф. К. Гемешлиев. — СПб., 2014. — 190 л.
4. Бюль, А. SPSS : искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей : пер. с нем. / А. Бюль, П. Цёфель. — СПб. : ООО «ДиаСофтЮП», 2005. — 608 с.
5. Республика Беларусь в зеркале социологии : сборник материалов социологических исследований за 2014 год. — Минск : ИАЦ при Администрации Президента Респ. Беларусь, 2015. — 200 с.
6. Военно-психологический словарь-справочник / под общ. ред. Ю. П. Зинченко. — М. : ИД Куприянова, 2010. — 592 с.
7. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ-М, 2001. — 672 с.

Материал поступил в редакцию 05.10.2017.

Детерминанты стигматизации детей в дошкольной группе

Н. В. Козырева,
преподаватель кафедры
психологии образования
Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка

В статье представлены результаты эмпирического исследования проблемы стигматизации детей в учреждениях дошкольного образования. Существуют следующие детерминанты возникновения стигматизации: при наличии в группе ребёнка со стигмой личностные качества большинства членов этой группы (агрессивность и конфликтность) выше нормы.

Ключевые слова: стигма, стигматизация, социализация, агрессивность, конфликтность.

The article presents the results of an empirical study of the problem of stigmatization of children in preschool education establishments. It is possible to single out the following determinants of stigma emergence: if there is a child in the group with stigma, personal qualities of the majority of members of this group (aggressiveness and conflictness) are above the norm.

Keywords: stigma, stigmatization, socialization, aggressiveness, conflictness.

Дошкольное учреждение образования является институтом социализации детей, включая тех, которые имеют стигму и как следствие могут быть подвержены стигматизации. Под стигмой понимают яркие негативно воспринимаемые отличия (телесные дефекты, дефекты характера). Э. Гоффман определяет стигматизацию как «предвзятое, негативное отношение к отдельному человеку или группе людей, связанное с наличием у него/них каких-либо особых свойств или признаков» [1, с. 3]. К сожалению, в современной образовательной среде «ребёнок продолжает восприниматься не как “данность” (личность с её специфическими особенностями), а как социальная “заданность” (человек, который должен быть сформирован на основе ценностей и требований, рассматриваемых образовательной общностью в качестве нормы). Всё, что в ребёнке не совпадает с этими параметрами, а так чаще всего и бывает, определённым образом стигматизируется» [2, с. 6]. Действительно, видимая или скрытая негативная стигма как знак способствует возникновению неприязни со стороны сверстников, порождая их беспокойство ввиду непонимания значения и последствия взаимодействия с ребёнком, имеющим физическое или личностное отличие.

Исследователи проблемы стигматизации (Н. Allport, D. Crocker, L. A. Dovidio, S. J. Spencer, C. M. Steel, Э. Гоффман, Г. У. Солдатова и др.) определяют базовым механизмом стигматизации деление общества на: «Своих» и «Чужих», «Мы» и «Они», «Ин-группу» и «Аут-группу». В результате такого деления социума на принятых и маргиналов, как правило, происходит дальнейшая дискриминация «вышедшего за рамки» индивида. Э. Гоффман выделил три типа стигмы: «отвратительное тело» (физическое уродство, избыточный вес и т. д.), «недостатки личного характера» (например, пьянство) и «родовые стигмы расы, национальности и религии» (например, предубеждения против другой расы) [1, с. 4].

Теоретическими обоснованиями нашего исследования послужили интеракционистский подход Э. Гоффмана и подход социально-педагогической психологии Я. Л. Коломинского, А. А. Реана. Базируясь на обобщении исследований отечественных и зарубежных психологов, мы опреде-

лили предпосылки стигматизации детей в дошкольной группе, такие как:

когнитивные. Дети в дошкольном возрасте способны к категоризации и предубеждениям. Исследования отечественных психологов свидетельствуют, что «взаимное познание сопровождается взаимной оценкой и здесь выделяют три вида позиций: равенства со сверстником, превосходства над ним и неравенства в пользу ровесника» [3, с. 104]. Зарубежные психологи М. М. Patterson и R. S. Bigler указывают, что стереотипы и предрассудки существуют к 4 годам [4]. Следовательно, дети способны выявить (идентифицировать) члена группы со стигмой ввиду её зримости, либо наблюдая за отношением воспитателя к этому ребёнку. Так первоначально происходит деление на «Своих» и «Чужих»;

эмоциональные. Дети дошкольного возраста имеют эмоциональные предпочтения по отношению к одним членам группы в сравнении с другими. «Симпатии и антипатии дошкольника обусловлены тем, в какой степени сверстник соответствует социальному эталону, который формируется на основе оценок взрослых и взаимоотношений сверстников» [5, с. 175]. Поэтому уже в дошкольном возрасте педагоги-психологи учреждений образования проводят изучение межличностных отношений и иерархии в малой группе, используя социометрические методики «У кого больше?», «Выбор в действии»;

поведенческие. По отношению к члену группы со стигмой сверстники проявляют негативное поведение, санкции по горизонтали. «Высокоагрессивные мальчики и девочки имеют меньше социально эффективных навыков, они с трудом предугадывают действия других, не способны быстро и адекватно адаптироваться к изменениям состава группы, имеют трудности при разрешении конфликта... Прямая и непрямая агрессия у мальчиков и у девочек связана с отчуждением сверстников своего пола, а конфликтное общение с агрессивными сверстниками приводит к появлению и закреплению агрессивных форм поведения у их неагрессивных сверстников» [6, с. 9]. В дошкольной группе, как и в любой другой социальной общности, выстраивается определённая иерархия взаимоотношений с доминированием одних членов группы над другими [7; 8].

Наше теоретическое обоснование проблемы стигматизации согласуется с по-

ложением И. Б. Бовиной: «Стигма и предубеждение связаны с рядом процессов и феноменов, среди которых: категоризация, “наклеивание ярлыков”, стереотипизация, негативные эмоции, дискомфорт при взаимодействии, социальное отвержение и другие формы дискриминации, потеря социального статуса и пр.» [9]. Итак, структура процесса стигматизации представлена следующими компонентами: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Гипотеза исследования: высокая агрессивность и конфликтность у большинства членов дошкольной группы при наличии в группе ребёнка со стигмой являются детерминантами стигматизации сверстников.

Методика организации исследования. Эмпирическое исследование было построено как квазиэксперимент, в ходе которого применялся следующий психодиагностический инструментарий: методика «У кого больше?» (модификация социометрического теста) [10, с. 118] с использованием не только положительных, но и отрицательных выборов; наблюдение частоты негативных актов и ситуаций стигматизации и взаимодействия воспитателя дошкольного образования и детей группы; методика «Межличностные отношения ребёнка» Р. Жилия [11]; беседа.

Выборку составили семь групп учреждений дошкольного образования г. Жлобина и г. Минска: одна группа среднего дошкольного возраста и шесть групп старшего дошкольного возраста. Всего 150 детей (от 4 до 6 лет), из них — 77 девочек и 73 мальчика. В исследовании приняли участие 14 воспитателей дошкольного образования, имеющих вторую, первую и высшую категории и стаж работы более трёх лет.

Экспериментальные группы (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) были отобраны в результате бесед с заведующими учреждений дошкольного образования, педагогами-психологами, методистами и воспитателями дошкольного образования по принципу наличия или отсутствия в данных группах детей со стигмой, а также проблем (частых конфликтов) в межличностных отношениях детей:

ЭГ1 (72 ребёнка, есть дети со стигмой, и есть проблемы в межличностных отношениях): средняя группа № 1 — два ребёнка со стигмой — Ася Р. (тип стигмы: недостатки личного характера и внешний дефект) и Глеб З. (тип стигмы: недостатки личного характера); старшая группа № 2 — один

ребёнок со стигмой — Саша К. (тип стигмы: недостатки личного характера); старшая группа № 3 — один ребёнок со стигмой — Саша Щ. (тип стигмы: недостатки личного характера и внешний дефект);

ЭГ2 (42 ребёнка, есть дети со стигмой, но нет проблем в межличностных отношениях): старшая группа № 4 — два ребёнка со стигмой — Ваня И. (тип стигмы: недостатки личного характера) и Матвей М. (тип стигмы: родовая стигма расы); старшая группа № 5 — один ребёнок со стигмой — Евгения П. (тип стигмы: недостатки личного характера, внешний дефект);

ЭГ3 (36 детей, нет детей со стигмой, но есть проблемы в межличностных отношениях): две старшие группы № 6 и 7.

Результаты эмпирического исследования. В ЭГ1 у детей со стигмой социометрические статусы показывают их неблагоприятное положение в группе сверстников. У Саши К. социометрический статус «отвергаемый» (при отсутствии положительных выборов ребёнок получил один отрицательный выбор), у Глеба З. социометрический статус «пренебрегаемый», и в этой же группе у Аси Р. статус «отвергаемая» (при отсутствии положительных выборов испытуемая получила наибольшее количество отрицательных (8)). У Саши Щ. социометрический статус «отвергаемый» (при отсутствии положительных выборов он получил наибольшее количество отрицательных (10)). Беседы с испытуемыми подтвердили их способность к выделению негативно воспринимаемой стигмы у сверстников. Наиболее частые ответы (от 70 % до 90 %) детей по отношению к детям со стигмой: Саша К. «новенький», «из другой группы пришёл»; Глеб З. «не понимает», «ничего не умеет», «под стол лезет на занятии»; Ася Р. «не слушает воспитателя», «от неё пахнет», «рот большой»; Саша Щ. «дерётся», «воспитателя не слушает», «воспитатель ему делает замечания». Итак, дети дошкольного возраста способны выявлять в группе ребёнка с яркими негативными особенностями, стигмой.

Результаты наблюдений и бесед показывают, что в группе № 1 (ЭГ1) есть проблема стигматизации. Так, по отношению к Асе Р. дети чаще, чем к остальным сверстникам, проявляют разные виды агрессии, например, обзывают, бьют, высмеивают или игнорируют; по отношению к Глебу З. — демонстрируют в большей мере игнорирование. Воспитатель наиболее часто дела-

ет замечания детям со стигмой на занятиях и во время организационных моментов по сравнению с другими членами группы (соотношение — 4 : 1). Отношение воспитателя дошкольного образования, его «подача» ребёнку остальным членам группы важна, так как дети ориентируются на референтное мнение взрослого [7; 12]. В группе № 2 (ЭГ1) по отношению к ребёнку со стигмой Саше К. дети чаще, чем к остальным членам группы, проявляют разные виды агрессии, игнорируют его при взаимодействии, не берут в игры и не поддерживают его инициативы, то есть стигматизируют. В группе № 3 (ЭГ1) есть проблема стигматизации, поскольку к Саше Щ. сверстники демонстрируют негативное отношение, выражающееся в частых актах агрессии и игнорирования по сравнению с другими членами группы: постоянные жалобы на него воспитателям группы, постоянные толчки в спину, толкание в кусты на прогулке, обсыпание песком в лицо, обзывания и игнорирование любых инициатив игр и общения со стороны мальчика. Воспитатель наиболее часто по сравнению с остальными детьми группы делает замечания Саше Щ. на занятиях и во время организационных моментов — 9 : 2.

Результаты исследования ЭГ2 показали, что у трёх детей с наличием стигмы нет проблем с принятием их группой. Так у Евгении П., Матвея М. и Вани И. социометрические статусы «принятый», несмотря на то, что дети в беседе отмечали их яркое отличие. Примеры наиболее повторяющихся ответов (их дали от 70 % до 90 % детей): у Евгении П. «плохие зубы», «чёрные зубы»; у Матвея М. «узкие глаза», «смуглый», «тёмный», «глаза некрасивые»; Ваня И. «плохо говорит», «непонятно говорит». По отношению к этим детям сверстники не проявляют негативного отношения, берут их в игры, взаимодействуют на равных. Воспитатель делает замечания большинству детей группы во время занятий и во время организационных моментов без негативного выделения какого-либо одного ребёнка (соотношение — 1 : 1).

Результаты ЭГ3 показали, что в старшей группе № 6 двое детей имеют статус «изолированный», шестеро — «пренебрегаемый»; в старшей группе № 7 у четырёх детей — статус «изолированный», у пяти — «пренебрегаемый». Итоги проведения бесед с дошкольниками иллюстрируют то, что негативные характеристики, например:

«бьёт детей», «ругается матом», «не слушает воспитателя» и т. д., дети дают разным членам группы без сосредоточения на каком-либо одном ребёнке. Анализ наблюдений обнаруживает, что сверстники часто проявляют негативное отношение ко многим членам группы, иногда не берут в игры, но нет негативного сосредоточения на конкретном ребёнке.

Для уточнения межличностных отношений в трёх экспериментальных группах и проверки наличия проблемы стигматизации было проведено наблюдение частоты негативных актов по отношению ко всем детям группы в первую половину дня, представленных негативными формами стигматизации: физическая, вербальная, косвенная агрессия, игнорирование. Наибольшее количество негативных актов происходит в ЭГ1 и ЭГ3. Так, физическая, вербальная и косвенная агрессия колеблются от 1,6 до 2 актов в среднем на каждого члена группы, следовательно, возможен достаточно высокий уровень агрессивности и конфликтности у большинства детей группы. В ЭГ1 показатели по количеству актов игнорирования чуть ниже, чем в ЭГ3, и равны примерно по одному разу на каждого члена группы в среднем. В ЭГ2 показатели по физической, вербальной, косвенной агрессии и игнорированию ниже, чем в ЭГ1 и ЭГ3, и колеблются от 0,4 до 0,8 акта на каждого члена группы в среднем. Это говорит о том, что в группе более благоприятные межличностные отношения. Самые высокие показатели частоты негативных актов по отношению к детям со стигмой по сравнению с остальными членами группы (средние показатели) в ЭГ1: физическая агрессия — 7,8 : 0,7; вербальная агрессия — 5 : 0,7; косвенная агрессия — 5 : 0,3; игнорирование — 7,8 : 1.

В результате соотнесения вышерассмотренных предпосылок возникновения стигматизации у дошкольников и проведённого эмпирического исследования межличностных отношений было отмечено, что в ЭГ1 есть все показатели наличия проблемы стигматизации: 1) дети выявляют сверстников со стигмой (когнитивные предпосылки); 2) дети со стигмой имеют низкие социометрические статусы (эмоциональные предпосылки); 3) к детям со стигмой сверстники наиболее часто, чем к остальным членам группы, проявляют негативное отношение (поведенческие предпосылки). В ЭГ2, несмотря на

то, что дети выявляют сверстников со стигмой (когнитивные предпосылки), последние имеют высокие социометрические статусы и по отношению к ним сверстники не осуществляют наибольшее количество негативных актов, следовательно, проблемы стигматизации в данной группе нет. В ЭГ3 дети выделяют некоторые негативные характеристики у многих сверстников, межличностные отношения большинства дошкольников носят достаточно негативный характер при отсутствии сосредоточения на каком-либо одном члене группы, что свидетельствует о конфликтных отношениях, но без проблемы стигматизации.

Для более детального исследования межличностных отношений детей и выявления детерминант стигматизации в дошкольной группе был использован метод математической статистики «Дерева классификации» по результатам проведения методики «Межличностные отношения ребёнка» Р. Жилы [11]. Этот метод, отображая полученные данные в виде модели, позволяет предсказывать: будет ли возникать то или иное явление.

На рисунке представлена часть результатов, полученных по методике Р. Жилы, поскольку остальные показатели не влияют на вероятность возникновения стигматизации. Выборка испытуемых из 150 детей в «дереве классификации» поделена на две категории в зависимости от наличия в группе ребёнка со стигмой. Статистические данные показывают, что если детей со стигмой нет, то и стигматизации нет — 100 %, а при наличии в группе ребёнка со стигмой вероятность возникновения стигматизации 63,2 %. Далее оставшаяся часть выборки (114 детей) поделена в зависимости от выраженности личностных качеств агрессивности и конфликтности. Если таковые у большинства членов группы в норме и ниже нормы (выборка из 50 детей), вероятность возникновения стигматизации низкая, всего 28 %. При агрессивности и конфликтности у большинства членов группы выше нормы (выборка из 64 детей) вероятность возникновения стигматизации высокая — 90,6 %.

Выводы. Предпосылки стигматизации в дошкольном возрасте: 1) дети выявляют сверстников со стигмой (когнитивные предпосылки); 2) дети со стигмой имеют низкие социометрические статусы (эмоциональные предпосылки); 3) к детям со

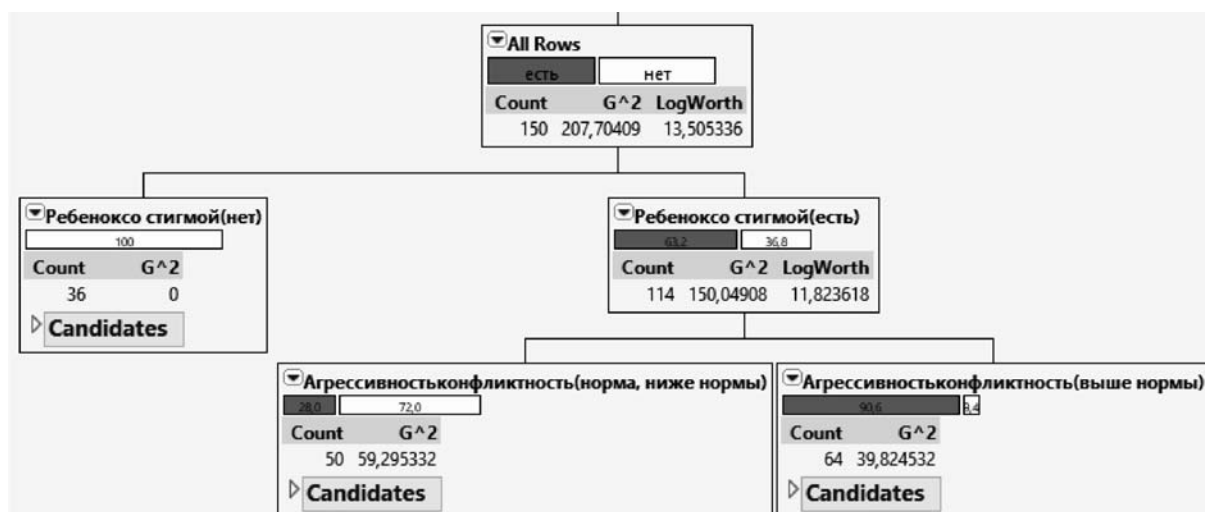


Рисунок — Детерминанты стигматизации детей в дошкольной группе

стигмой сверстники наиболее часто, чем к остальным членам группы, проявляют негативное отношение (поведенческие предпосылки). Детерминанты возникновения стигматизации в межличностных от-

ношениях среди дошкольников: если в группе есть ребёнок со стигмой, личностные качества большинства членов данной группы (агрессивность и конфликтность) выше нормы.

Список цитированных источников

- Goffman, E. Stigma : Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. — Harmondswort : Penguin, 1986. — 181 p.
- Мамедов, А. К. Социальная стигматизация : монография / А. К. Мамедов, Т. П. Липай. — М. : ИД «АТИСО», 2008. — 168 с.
- Лисина, М. И. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М. И. Лисина [и др.]. — М. : Педагогика, 1989. — 215 с.
- Patterson, M. M. Preschool children's attention to environmental messages about groups : Social categorization and the origins of intergroup bias [Electronic resource] / M. M. Patterson, R. S. Bigler // Child Development. — 2006. — Vol. 77. — P. 847—860. — Mode of access : <https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/11798/Preschool.pdf>. — Date of access : 22.01.2018.
- Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие / Н. И. Шевандрин. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 544 с.
- Сенько, Т. В. Основные направления изучения и возможности коррекции агрессивного поведения детей / Т. В. Сенько // Адукацыя і выхаванне. — 2000. — № 2. — С. 3—11.
- Коломинский, Я. Л. Социальная педагогическая психология / Я. Л. Коломинский, А. А. Реан. — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — 416 с. — (Серия «Мастера психологии»).
- Sidanius, J. Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations : Taking stock and looking forward [Electronic resource] / J. Sidanius, F. Pratto, S. Levin // European Association of Experimental Social Psychology. — 2006. — № 17. — P. 271—320. — Mode of access : <http://blogs.sciences-po.fr/recherche-inegalites/files/2010/04/article-th%C3%A9orie-de-la-dominance.pdf>. — Date of access : 22.01.2018.
- Бовина, И. Б. Стигматизация : социально-психологические аспекты. Ч. 1 [Электронный ресурс] / И. Б. Бовина, Б. Г. Бовин // Психология и право. — 2013. — № 3. — Режим доступа : <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/index.shtml>. — Дата доступа : 22.01.2018.
- Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива : Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск : Нар. асвета, 1984. — 239 с.
- Методика «Межличностные отношения ребёнка» Р. Жиля [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://psychojournal.ru/tests/530-metodika-mezhlichnostnye-otnosheniya-rebenka-rene-zhilya.html>. — Дата доступа : 22.01.2018.
- Bandura, A. Social cognitive theory [Electronic resource] / A. Bandura // Annals of child development / R. Vasta (ed.). — Greenwich, CT : JAI Press, 1989. — Vol. 6. — P. 1—60. — Mode of access : <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>. — Date of access : 22.01.2018.

Материал поступил в редакцию 07.02.2018.

Проблематизация содержания деятельности как условие опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет

Г. А. Никашина,
доцент кафедры дошкольного
образования и технологий

Барановичского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена проблематизации содержания деятельности в контексте опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста. Раскрыта сущность детского интеллектуального творчества как деятельностной формы культуроосвоения и культуросозидания окружающего мира. Рассмотрены цель и сущность проблематизации его содержания в условиях игрового взаимодействия педагога и детей на основе получения новых впечатлений в процессе поиска нового и его творческой интерпретации.

Ключевые слова: опережающее развитие, дети дошкольного возраста, интеллектуально-творческий потенциал, условие, деятельность, проблематизация, интеллектуальное творчество, проблемно-игровая ситуация, игровое взаимодействие, импрессионг.

The article is devoted to the problematization of the activity content in the context of advanced development of the intellectual and creative potential of preschool children. The essence of children's intellectual creativity as an activity form of culture and cultural creation of the surrounding world is revealed. The aim and essence of the problematization of its content in conditions of gaming interaction between the teacher and children is considered on the basis of obtaining new impressions in the process of searching for new and its creative interpretation.

Keywords: advanced development, preschool children, intellectual and creative potential, condition, activity, problematization, intellectual creativity, problem-game situation, game interaction, impressing.

Дошкольное детство является значимым этапом развития ребёнка, эффективность реализации которого predetermined отношением взрослых к содержанию детской деятельности.

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что педагоги используют в работе с детьми разные виды деятельности. Однако их содержание обладает узкопрактическим характером и не всегда направлено на результативность развития ребёнка. Как утверждает В. Т. Кудрявцев, в условиях сложившейся системы дошкольного образования фактически отсутствует специальная работа по формированию деятельности детей, так как они могут проявлять некоторую активность, быть чем-то «заняты», могут усваивать технику этих «занятий» и вместе с тем не выполнять какой-либо полноценной деятельности [1].

Следует отметить, что деятельность ребёнка представляет собой форму активного отношения к окружающему миру и связана прежде всего с преобразованием внешних объектов, а затем с изменением самого себя. В своё содержание она включает действия, обусловленные мотивами и подчиняющиеся поставленной цели, а также операции, которые определены обстоятельствами её достижения. С одной стороны, детская деятельность может быть представлена как процесс, приносящий удовольствие дошкольнику, с другой — выражаться в опредмечивании цели и характеризоваться результативностью. В нашем случае детская

деятельность должна быть направлена на достижение результатов, предвосхищающих актуальную норму развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста, так как, по своей сути, он представляет собой структурированный ресурс изменения и самореализации личности, возможных действий, определяющих дальнейшую перспективу развития возможностей и способностей ребёнка как субъекта деятельности.

Анализ образовательной практики показывает, что педагоги в большей мере формируют у детей базовый комплект представлений, умений, ориентированный на реагирование и распознавание типичных жизненных ситуаций. Становление же механизмов сознания в дошкольном детстве поддерживается в первую очередь развитием структур мозга, основанных на восприятии ситуаций, которые обладают необыденной новизной и значимостью для ребёнка, мотивируют на интересную для него деятельность. Так, нейропсихологи С. Блейк, С. Пейп, М. А. Чошанов отмечают, что взрослый должен предусматривать широкие возможности для вовлечения детей в разнообразную по содержанию и формам деятельность, применяя различные методы и приёмы взаимодействия с ними, поскольку мозг является «параллельным процессором», выполняющим множество функций одновременно. В связи с этим его недогрузка, как и перегрузка, могут оказать отрицательное воздействие на развитие мозговых функций [2].

Следовательно, любая деятельность будет эффективной для опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей только в том случае, если в ней заложены:

- условия для творческого самовыражения ребёнка;
- преодоление детьми тех или иных интеллектуальных трудностей в процессе поиска смысла через установление закономерностей;
- эмоциональный фактор, стимулирующий детское мышление и творческий потенциал.

Так, В. С. Юркевич считает: «Деятельность, которой занимается ребёнок, должна быть связана с положительными эмоциями, иначе говоря, приносить радость, удовольствие. Есть эта радость — задатки развиваются, нет радости от умствен-

ной деятельности — способностей не будет» [3, с. 10]. Это свидетельствует о том, что в дошкольное образование должно быть привнесено новое содержание, основанное на создании и разрешении противоречий детьми в процессе игровой, познавательной практической и продуктивной деятельности, вызывающее у них эмоциональный отклик, сопереживание, удивление и восторг. Вместе с тем для полноценного проявления и опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала ребёнка его деятельность должна находиться в зоне оптимальной трудности, так как простая деятельность способствует меньшей тренировке мозга, при которой происходит угасание «зон ожиданий» в его развитии, снижение детского интереса к ней, а очень сложная — уменьшает мотивацию к получению результата. В этом случае взрослому необходимо искать золотую середину проблемной сложности заданий, игровых ситуаций:

- ориентированных на опережение детского познания, активное восприятие окружающих событий и явлений;
- характеризующихся впечатляющей силой действия и событийностью сопереживания;
- обеспечивающих вероятность самостоятельного поиска неизвестного и решения тех или иных задач в разных игровых и жизненных ситуациях.

В связи с этим одним из основных условий опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста, на наш взгляд, является проблематизация содержания детской деятельности, которая выражается в создании и разрешении проблемно-игровых ситуаций, способствующих преодолению детьми «интеллектуально-творческих сложностей» посредством выполнения разнообразных заданий проблемно-эвристического характера. Её цель заключается в активизации у детей внутренней мотивации к деятельности и побуждении к поиску ранее неизвестных средств и способов действий, необходимых для разрешения данных ситуаций, условно создаваемых взрослым. Поиск неизвестного — это постоянное включение исследуемого объекта во всё новые системы связей, через которые ребёнок раскрывает его новые свойства. Данную закономерность процесса познания С. Л. Рубинштейн метафорически назвал «основным нервом»

мышления. В этом смысле процесс обнаружения нового, неизвестного проявляется в простейших закономерностях образования сигнального значения раздражителей, в более сложных — совпадает с формированием смысловых структур мышления человека, с процессом микроразвития его психики и мышления [4].

Таким образом, главный механизм, обеспечивающий дошкольнику возможность обнаружения нового, ранее неизвестного отношения, свойства, новой смысловой характеристики явления (объекта), — образование новой связи, которая служит рычагом для раскрытия неизвестного.

Особую значимость в этом процессе приобретает эмоциональная активация детей от 3 до 6 лет, доминирование которой обусловлено незрелостью системы восприятия, механизмов переработки и оценки информации в этих возрастных периодах. Активизация детских эмоций способствует проявлению у дошкольников сопереживания воспринимаемым событиям, предчувствования и предвосхищения их развития, а также импрессинга. Это так называемые жизнеопределяющие впечатления детства, которые способствуют возникновению мотивов и направления деятельности ребёнка на всю жизнь и приводят к значительным достижениям в той или иной области. В частности, В. П. Эфроимсон отмечает: «При всей необычайной сложности психики человека некоторые впечатления, восприятия, чрезвычайно избирательные, подействовав в особо чувствительный период, оказываются очень стойкими, подсознательно действующими в последующей жизни. В дальнейшем факторы, возбуждавшие такие ранее создавшиеся жизнеопределяющие впечатления, мы будем называть импрессингами, а их характер будет разъяснён конкретными примерами» [5]. М. А. Холодная также указывает на особую значимость в развитии ребёнка импрессинга и подчёркивает, что это явление связано с исключительной ролью некоторых впечатлений, которые остаются в памяти субъекта и служат толчком к перестройке его ментального опыта. При этом следствием импрессинговых впечатлений выступает формирование новой познавательной склонности, качественно новой формы осознания определённой проблемной области и т. д. [6].

В процессе решения проблемно-игровых ситуаций создаются условия для проявления нереализованных потенций ребёнка, актуализации его природных возможностей мышления, восприятия, воображения. Основой опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольника являются изменённые условия деятельности, выходящие за пределы зоны его актуального развития и характеризующиеся для него необыденной новизной и «интеллектуальной сложностью». В ситуации, когда содержание обучения составляют эмпирические представления, а для их освоения у ребёнка есть необходимые процессы памяти и мышления, их приобретение не приводит к росту умственных сил и способностей. В отличие от этого усвоение новых способов деятельности требует развития новых форм мышления, что обусловлено существующими «зонами ожидания» в мозговых структурах.

Проблематизация содержания детской деятельности наиболее эффективно реализуется в условиях «проживания» темы на основе игрового взаимодействия детей с педагогом, которое представляет собой организованный процесс мышления, общения и действий в ходе совместной интегрированной деятельности, где происходит систематическое воздействие на объект с целью вызвать в нём позитивные изменения. С одной стороны, интеграция базируется на общности развития у дошкольников эстетического восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, эмоционального положительного отношения к действительности, а также памяти и внимания, необходимых для успешного осуществления любой детской деятельности. С другой — основой интеграции является художественный образ, замысливаемый и передаваемый в разных видах деятельности специфическими средствами выразительности, что позволяет детям реализовать свои интеллектуально-творческие возможности и коммуникативные умения в интересной, игровой форме.

Сущность общего смыслового поля деятельности в рамках игрового взаимодействия определена проникновением игры в процесс обучения и такие виды детской деятельности, как поисково-познавательные (моделирование, экспериментирование, комбинирование, фантазирование,

ние) и продуктивные (изобразительная, конструктивная, музыкальная). При этом игровое взаимодействие предполагает рефлексивно-деятельностную организацию развивающего общения взрослых и детей в условиях сотворчества и позволяет создать пространство для опережающего развития детских интеллектуальных функций, для обучения технике мышления, овладения способами познания окружающего мира и творческими действиями его преобразования. Такой тип совместной деятельности характеризуется открытой проблемностью, приобщением к культуре на основе специфического «обмена возможностями» между педагогом и детьми вместо просто обмена информацией. Это обусловлено тем, что педагог задаёт зону опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала ребёнка через включение в совместную деятельность предмета сопереживания, опосредованного игровой деятельностью в процессе решения поисковой задачи. Её суть определена содержанием проблемно-игровой ситуации, которую необходимо разрешить в игровой коллективной деятельности, апробируя разнообразные знакомые и незнакомые средства и способы действий, направленные на реализацию детьми собственных возможностей познания окружающего мира. Общение педагога с дошкольниками в этом процессе носит характер не трансляции информации, а активизации их познавательной и творческой инициативы в поисково-познавательной и продуктивной деятельности. В этом случае проблематизация содержания детской деятельности является как условием её полноценного освоения, так и одновременно движущей силой опережающего психического развития ребёнка. Это даёт основание рассматривать проблемно-игровую ситуацию как смысловую единицу процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей, порождающую событийность её проживания в рамках игрового взаимодействия и мотивированность к деятельности.

Проблемно-игровая ситуация как компонент проблематизации содержания детской деятельности характеризуется необыденностью и сказочностью сюжетного развития. Она построена на ярких, волнующих жизненных событиях и служит предпосылкой к проявлению детьми со-

переживания воспринятому и возникновению глубокого впечатления (импрессиона), которое способствует появлению у них мотивации, интереса, овладению новыми способами действий на практике. При этом проблемная ситуация разрешается через различные формы коллективной деятельности дошкольников, сущность которой заключена в следующем. С одной стороны, в условиях новой задачи ребёнок строит процесс деятельности, опираясь на уже имеющиеся у него способности (средства и психические функции), с другой — использует новые объективные средства, предлагаемые педагогом. После того как процесс построен, алгоритм деятельности становится предметом рефлексивного осознания детьми, так как вновь применяемые средства и их функции в ходе её построения фиксируются в особом знании. Затем на основе многократного применения освоенного алгоритма деятельности происходит овладение материалом средств. Таким образом завершается их усвоение, и дошкольник с их помощью начинает строить новые процессы деятельности. По мнению Г. П. Щедровицкого, «усвоение какого-либо способа деятельности предполагает построение определённого процесса деятельности детьми и предпосылок в нём самом двоякого рода: 1) способностей к построению этого процесса; 2) способностей к усвоению самого способа как особого содержания» [7, с. 701—702].

Важно отметить, что первоначально у детей проявляется мотивационное побуждение к той или иной деятельности, затем осуществляется имитация её процесса на основе подражания, освоения эталонов интеллектуального поведения, способов творческих действий. И как следствие, далее деятельность выражается в творческом, деятельном освоении общественного исторического опыта человечества в условиях возникновения такого новообразования, как детская инициатива, направленная на преобразования. В этом смысле мы можем говорить об интеллектуализации творчества, или интеллектуальном творчестве, где огромное значение приобретает деятельность творческого мышления и воображения. М. А. Холодная считает, что «интеллектуальное творчество в детском возрасте — это процесс создания субъективно нового, основанный на способности породить продуктивные

оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности» [6, с. 208—209]. В этом кроется источник рефлексивного отношения ребёнка к собственным возможностям, а также одно из условий его опережающего интеллектуально-творческого роста.

Интеллектуальное творчество как деятельностная форма культуроосвоения и культуросозидания окружающего мира детьми дошкольного возраста, на наш взгляд, связано с созданием общего смыслового поля действий детей и взрослых в течение дня (недели) на основе проникновения игры в специально организованные виды детской деятельности. При этом акцент в работе с дошкольниками перенесён с освоения представлений и усвоения умений в той или иной области на овладение способами их добывания и творческого применения в условной проблемно-игровой ситуации.

Таким образом, процесс опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет обусловлен их эвристическим погружением в проблемно-игровую ситуацию на основе получения новых впечатлений (импрессинга) посредством поиска нового и его творческой интерпретации. Сущность поиска выражается в опережающем предположении разных возможных ответов на вопрос или выходов из проблемной ситуации и их опережающей рефлексии (предварительном оценивании), позволяющей проверить и оценить, усовершенствовать

свои идеи и рассуждения, а также сократить диапазон возможных решений проблемы.

Исходя из вышеизложенного эффективность опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста обеспечивается специальной организацией детской деятельности, включающей:

- проблематизацию её содержания, детерминирующую возникновение возрастающей детской инициативы в преодолении интеллектуальных, творческих и практических «сложностей»;
- развивающий тип коллективного содействия и сотворчества;
- изменение организации и структуры образовательного процесса в условиях дошкольного учреждения.

При этом опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста представляет собой сложный саморегулирующийся процесс, социальный по происхождению и опосредованный по своему строению организацией, структурой и содержанием их деятельности, структурой взаимодействия с окружающим миром. Глубокое погружение в проблемное поле деятельности на основе активности и инициативности способствует созданию собственного образа мира, его обогащению и преобразованию в разнообразных ситуациях важного для ребёнка смыслового поля деятельности.

Список цитированных источников

1. Кудрявцев, В. Т. Развитие детства и развивающее образование : культурно-исторический подход : в 2 ч. / В. Т. Кудрявцев. — Дубна : ИЦ семьи и детства РАО, 1997. — Ч. 1 : Современное детство и инновации в дошкольном образовании. — 174 с.
2. Блейк, С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США [Электронный ресурс] / С. Блейк, С. Пейп, М. А. Чошанов // БЦБ «LIBRARY.BY». — Режим доступа : http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193232472&archive=1195596940&start_from=&ucat=&. — Дата доступа : 28.08.2017.
3. Юркевич, В. С. Одарённый ребёнок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. — М. : Просвещение, 2000. — 136 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
5. Эфроимсон, В. П. Предпосылки гениальности (биосоциальные факторы повышенной умственной активности) [Электронный ресурс] / В. П. Эфроимсон // Журнал «Человек». — 1997. — № 2—6 ; 1998. — № 1. — Режим доступа : http://evolbiol.ru/efroimsom_genial.htm. — Дата доступа : 17.09.2017.
6. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
7. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М. : ШКП, 1995. — 800 с.

Материал поступил в редакцию 30.10.2017.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в процессе обучения математике в I классе

Н. В. Крюковская,
заведующий кафедрой теории и методики
специального образования
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы,
кандидат педагогических наук

Представлен анализ результатов изучения уровня сформированности счётных операций у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к концу обучения в I классе. Выделены трудности выполнения счётных операций сложения и вычитания и потенциальные возможности учащихся. Описаны этапы реализации психолого-педагогического сопровождения процесса обучения математике учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), счётные операции.

An analysis of the results of studying the level of the count operations formation of pupils with mental development disorders (learning difficulties) by the end of the first grade is presented. Difficulties in performing counting operations of addition and subtraction and potential possibilities of pupils are identified. Stages of realization of psychological and pedagogical support of the process of teaching mathematics of pupils with mental development disorders (difficulties in learning) in conditions of integrated training and upbringing are described.

Keywords: psychological and pedagogical support, pupils with mental development disorders (learning difficulties), counting operations.

Одной из важных задач математического образования является подготовка учащихся к использованию математических знаний в повседневной жизни. Формирование математических представлений обеспечивает усвоение общих приёмов поисковой деятельности, способствует развитию логических операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, конкретизации.

У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к концу дошкольного возраста не сформированы предпосылки к математической деятельности; отмечаются отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности, недостаточная критичность по отношению к результатам своей деятельности, слабое внимание к содержанию заданий. Дети часто не понимают задачу, не дают числового ответа или называют любое число, неверно пересчитывают количество предметов. К наиболее доступным для данной категории детей относятся задачи, в которых ответ можно найти путём «механического» пересчёта. У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) выявляются затруднения в понимании смысла простых арифметических действий и неумение их выполнять; такие дети недостаточно усваивают последова-

тельность числового ряда, поэтому не могут осуществить обратный счёт [1].

Недостаточная основа усвоения математических знаний к моменту поступления в школу приводит к тому, что к концу обучения в I классе у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) не формируется необходимый объём умений, заложенных в программе по математике. Трудности счёта впоследствии служат причиной невозможности формирования абстрактных математических навыков, включаемых в алгебру, тригонометрию и геометрию. У детей данной категории отмечаются трудности самостоятельной организации деятельности, удержания порядка действий, необходимых для достижения поставленной цели, что оказывает существенное влияние на результативность осуществления счётных операций.

Перечисленные затруднения обусловлены несформированностью познавательных процессов, в большей степени мышления, и особенностями волевого компонента личности. К моменту поступления в школу у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) отсутствуют элементы логического мышления, необходимые для усвоения математических знаний, недостаточно сформировано произвольное внимание, отмечаются трудности приложения волевых усилий к выполнению предлагаемых заданий, что уменьшает объём усваиваемого материала и снижает работоспособность учащихся на уроке в целом.

Цель данной статьи — проанализировать содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в процессе обучения математике в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Сопровождение рассматривается в исследованиях разных авторов и связывается с оказанием помощи участникам образовательного процесса для саморазвития и самостоятельного решения возникающих жизненных ситуаций. Так, Е. И. Казакова сопровождение понимает как метод, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [2].

Педагогическое сопровождение, по мнению М. В. Шакуровой, — «вспомогательный процесс становления и развития социокультурной идентичности личности, имею-

щий конкретные задачи и обеспечивающий основной процесс необходимыми ресурсами и структурами» [6, с. 11].

Для анализа вопросов специального образования важное значение приобретает понимание процесса сопровождения как определённой альтернативы «направляемого» развития (Л. Г. Тарита [4]), которое предполагает развитие личности ребёнка под влиянием целенаправленного обучения и воспитания. В данном случае сопровождение можно рассматривать как процесс, ориентированный на формирование у ребёнка умений, необходимых ему в дальнейшем для самостоятельного решения возникающих задач, что обеспечивает его успешную социализацию.

В исследованиях О. С. Хруль педагогическое сопровождение представлено как «совместная деятельность учителя и ребёнка, направленная на определение и преодоление трудностей, препятствующих достижению позитивных результатов в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками» [5, с. 202].

В нашем исследовании психолого-педагогическое сопровождение понимается как комплексная деятельность специалистов разного профиля (учитель начальных классов, учитель-дефектолог, педагог-психолог) по обеспечению эффективности формирования математических знаний и умений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Реализация образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания предполагает создание адекватной образовательной среды для всех обучающихся в данном классе. Можно выделить следующие задачи, которые должны решаться в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся в процессе обучения математике в начальных классах:

- формировать у учителя начальных классов представление об особенностях психического и физического развития учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- координировать деятельность учителя начальных классов и учителя-дефектолога;
- осуществлять психологическую помощь учащимся с нарушениями пси-

хического развития (трудностями в обучении) в развитии познавательных процессов и формировании компонентов деятельности, направленной на решение задач математического содержания;

- обеспечивать создание адекватной образовательной среды для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях интегрированного обучения и воспитания;
- осуществлять процесс обучения математике с опорой на знание основных закономерностей психического развития учащихся данной категории и использование специальных приёмов обучения;
- координировать деятельность всех участников психолого-педагогического сопровождения с целью обеспечения эффективности данного процесса.

Для определения содержания психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) было проведено исследование, направленное на выявление уровня сформированности счётных операций к концу обучения в I классе [3]. Анализ

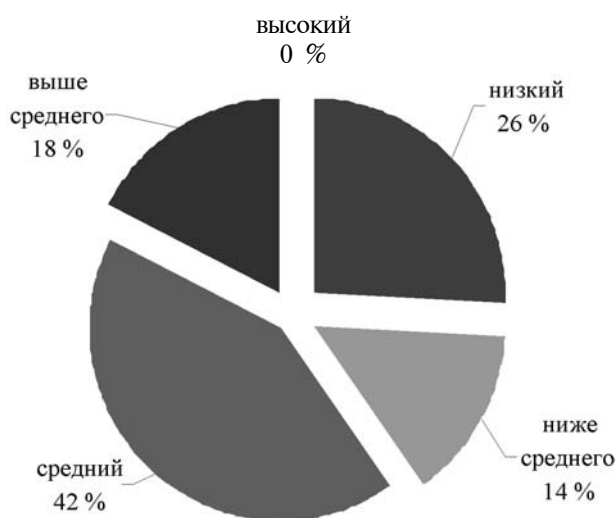


Рисунок 1 — Уровень сформированности понятия числа и счётных операций у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к концу I класса

результатов исследования позволил выделить трудности, которые испытывают учащиеся при выполнении счётных операций сложения и вычитания, определить причины, лежащие в основе выявленных трудностей, а также потенциальные возможности учащихся.

Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к концу I класса испытывают следующие трудности при выполнении счётных операций сложения и вычитания:

- оперирование числом на уровне автоматизированных действий (недостаточно полная сформированность понятия числа);
- сравнение двузначных чисел;
- анализ числового ряда при переходе через десятков;
- использование арифметических знаков «больше», «меньше».

При этом необходимо отметить, что понятия, используемые для счётных операций сложения, у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) сформированы в большей степени, чем понятия для операций вычитания.

На основе анализа результатов проведённого исследования были определены уровни сформированности понятия числа и счётных операций у данной категории учащихся (представлены на рисунке 1).

Примерно для половины учащихся характерен средний уровень сформированности понятия числа и счётных операций. У 26 % обучающихся выявлен низкий уровень, у 14 % — уровень сформированности ниже среднего. В связи с этим можно говорить о недостаточной сформированности понятия числа и счётных операций у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по итогам обучения в I классе.

Анализ динамики выполнения учащимися данной категории диагностических заданий, включающих сравнение чисел, запись чисел и арифметических примеров, отражён на рисунке 2.

При работе с заданиями, опирающимися на знание числового ряда и не требующими сложных мыслительных операций, отмечается некоторое повышение результативности в первой половине и её снижение к концу выполнения задания. Это позволяет говорить о трудностях концентрации внимания и повышенной утомляемости.

На всём протяжении процесса выполнения задания, требующего привлечения активной мыслительной деятельности на основе знания числового ряда, у учащихся отмечается колебание результативности с постепенным её снижением, иными словами, происходит снижение активности мыслительной деятельности, возникают трудности выполнения задания во внутреннем плане без наглядной опоры. Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к концу I класса при выполнении однотипных заданий не способны долго удерживать внимание, отвлекаются, следствием чего является совершение ошибок или увеличение их числа. Отмечаются и колебания внимания, несмотря на одинаковую степень сложности предлагаемых чисел и арифметических примеров.

Было выявлено также состояние компонентов деятельности учащихся при выполнении заданий математического содержания. Недостаточность мотивационно-целевой основы деятельности проявлялась в частых отвлечениях, потере интереса к выполнению диагностических заданий, наличии вопросов и фраз на посторонние темы («Дайте мне ручку», «Можно я пойду гулять?», «Я хочу поиграть в те картинки»). Внимание учащихся характеризовалось неустойчивостью, кратковременностью и повышенной отвлекаемостью.

Большинство (83,3 %) учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с интересом приступили к выполнению предлагаемых заданий.

Однако, сделав два задания, они начинали отвлекаться, переспрашивать. Но стимуляция со стороны экспериментатора в виде актуализации внимания («Посмотрите внимательно!») и повторного зачитывания задания позволяла на некоторое время направить учащихся на выполнение задания.

В ходе исследования была выявлена *несформированность операционного компонента деятельности*. Это проявлялось в затруднениях переработки получаемой информации, о чём свидетельствовали ошибки учащихся при анализе знаков «больше», «меньше»; числового ряда, определении на этой основе места числа и расположенных рядом чисел, а также при выполнении сравнения чисел; обозначении понятий для счётных операций («сложить» («прибавить»), «плюс», «минус», «отнять») соответствующими математическими знаками («+», «-»).

Результаты исследования свидетельствуют также о *несформированности контрольно-оценочного компонента деятельности*, что доказывает отсутствие самостоятельного исправления допущенных ошибок. Однако при конкретном указании на ошибки в выполняемых действиях учащиеся могли их исправить, зачастую используя для этого помощь педагога.

В ходе анализа компонентов деятельности, направленной на выполнение математических заданий, нами были выделены причины, лежащие в основе несформированности понятия числа и счётных операций у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):

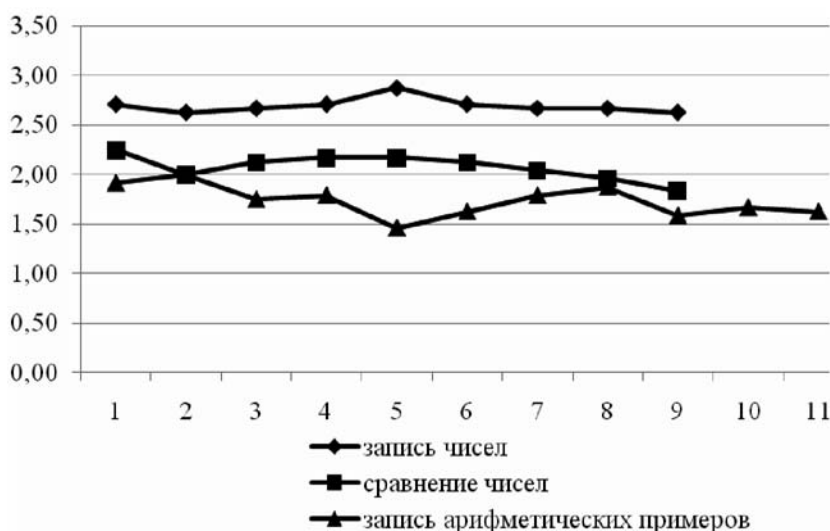


Рисунок 2 — Динамика выполнения диагностических заданий учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе

- произвольность внимания, проявляющаяся в частых отвлечениях;
- несформированность в полной мере наглядно-образного мышления, что обуславливает потребность в зрительном восприятии числового ряда при выполнении заданий;
- несформированность словесно-логического мышления, объясняющая трудности анализа правильности достигнутого результата;
- несформированность пространственных представлений, что приводит к трудностям осуществления счётных операций и сравнения чисел;
- несформированность волевых компонентов личности, что обуславливает возможность анализа возникающих трудностей только при наличии помощи взрослого.

Однако наряду с выявленными трудностями и причинами, приводящими к их появлению, нами были выделены потенциальные возможности, которые могут успешно использоваться для проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися:

- возможность выполнять предлагаемые задания и получать необходимый результат при направляющей и обучающей помощи взрослого;
- повышение результативности выполнения заданий на знание понятия числа и умение выполнять счётные операции сложения и вычитания при возможности зрительно воспринимать числовой ряд.

Представленные особенности выполнения счётных операций сложения и вычитания позволяют говорить о необходимости осуществления психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях интегрированного обучения и воспитания, которое предполагает координированную деятельность следующих специалистов: учителя начальных классов, учителя-дефектолога и педагога-психолога. Роль координатора и направляющего играет учитель-дефектолог. При этом каждый специалист, входящий в группу сопровождения, решает определённые задачи, но в условиях полной согласованности с остальными членами группы.

В связи с этим можно выделить три этапа реализации психолого-педагогического сопровождения процесса обучения математике учащихся с нарушениями психи-

ческого развития (трудностями в обучении) в условиях интегрированного обучения и воспитания.

1. *Подготовительный этап.* Направлен на решение таких задач, как:

- системное комплексное обследование учащихся класса интегрированного обучения и воспитания с целью выявления трудностей, испытываемых учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) при обучении математике, и причин, которые к ним приводят; а также особенностей межличностных отношений в классе между нормально развивающимися учащимися и учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- анализ программы «Математика» для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении;
- координация деятельности учителя начальных классов, учителя-дефектолога и педагога-психолога, которая осуществляется в ходе совместного обсуждения результатов диагностики ребёнка, проведения консультаций учителем-дефектологом для ознакомления учителя начальных классов и педагога-психолога с основными закономерностями развития учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- планирование деятельности по сопровождению учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на основе результатов диагностики и знания основных закономерностей их психического развития.

Проведение диагностического обследования учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) осуществляется всеми членами группы сопровождения как на коррекционных занятиях, так и в процессе наблюдения за учащимися на уроках.

Учитель-дефектолог изучает учащихся в рамках организации и проведения коррекционно-развивающей работы в начале учебного года с целью определения основных трудностей, испытываемых этими учащимися, и причин, которые приводят к их появлению.

Результаты обследования учащихся, полученные учителем-дефектологом, уточня-

ются результатами педагога-психолога, выявляющего основные закономерности развития психических функций; звенья психических функций, которые нарушены в значительной степени и требуют проведения коррекционной работы; сохранные звенья психических функций, что будет являться основой компенсации нарушения; особенности развития личности учащегося, прежде всего самооценки, уровня притязаний и волевых компонентов. Учитель начальных классов дополняет характеристику учащегося описанием конкретных трудностей при выполнении деятельности на уроках и во внеурочное время, особенностей восприятия учащимся материала, его усвоения и применения в практической деятельности.

Результаты диагностического обследования используются для составления общей психолого-педагогической характеристики учащегося, в которой по каждому направлению обследования отмечаются несформированные звенья и сохранные возможности, являющиеся базой для усвоения знаний на уроках математики. После этого специалисты группы сопровождения приступают к планированию деятельности по обеспечению успешности формирования математических знаний и умений у учащихся. Так как особое внимание в работе с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) уделяется коррекционной направленности, научно-методической основой организации деятельности группы психолого-педагогического сопровождения выступают подходы к построению коррекционно-развивающей работы: диагностика, предшествующая коррекционной работе; планирование работы на определённый период; оценивание деятельности по итогам запланированного периода.

Планирование деятельности группы сопровождения осуществляется по трём направлениям: работа с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); работа с учащимися класса; работа с родителями.

В ходе планирования работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) составляются: комплекс мероприятий, выполняемых каждым специалистом в образовательном процессе; общий план, включающий конкретные направления работы и основные параметры, которые являются объектом внимания специалистов в данный период. (Например, по направлению «развитие зритель-

ного восприятия» обозначены параметры: дифференциация предметов по форме, зрительный анализ предметного изображения, выделение системы внешних признаков объекта.) На основе общего плана психолого-педагогического сопровождения каждый специалист разрабатывает свой план на текущую четверть. Учитель начальных классов учитывает данные направления при организации и проведении уроков, постановке коррекционных задач к уроку. Учитель-дефектолог разрабатывает перспективный план коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» и «Социально-бытовая ориентировка». Педагог-психолог планирует проведение психокоррекционных занятий с учащимися в рамках обозначенных направлений.

Работа с учащимися класса проводится в основном учителем начальных классов и педагогом-психологом. Учитель начальных классов при планировании конкретных уроков и внеклассных мероприятий ориентируется на использование групповой работы и организацию сотрудничества нормально развивающихся учащихся и учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). На уроках математики в классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости он организует групповую работу, объединяя в одну группу нормально развивающихся учащихся и учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), отводя при этом первую роль обучающего и оказывающего помощь. Педагог-психолог проводит групповые психокоррекционные занятия или тренинги, направленные на сплочение учащихся класса, раскрытие потенциальных возможностей учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в совместной деятельности. Планирование внеклассных мероприятий осуществляется с привлечением всех специалистов группы психолого-педагогического сопровождения, которые потом принимают в них активное участие.

Работа с родителями планируется в зависимости от специфики деятельности членов группы сопровождения. Учитель начальных классов планирует мероприятия в рамках родительских собраний, определяет темы, методы и приёмы работы и подбирает необходимый материал. Основная задача учителя — сплотить коллектив родителей и создать у них доброжелательное

отношение друг к другу. Большое значение приобретает планирование мероприятий для родителей и детей с целью проведения праздников и совместного отдыха. В план учителя-дефектолога входят консультации с родителями по вопросам особенностей развития детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); обучающие занятия по вопросам использования методов и приёмов взаимодействия с детьми и закрепления у них полученных на коррекционных занятиях умений. Педагог-психолог планирует проведение тренингов по обучению навыкам эффективного общения, развитию социальной перцепции, толерантности и эмпатии, формированию способов поведения в стрессовых ситуациях.

2. *Этап реализации запланированных мероприятий.* На основе составленного плана в течение четверти специалисты группы сопровождения сотрудничают друг с другом, обсуждают возникающие проблемы, совместно находят способы их решения.

3. *Оценка результативности деятельности и планирование дальнейшей работы.* Осуществляется в конце четверти. Каждый специалист анализирует результаты собственной деятельности на протяжении четверти и делает вывод о достижении поставленных задач. Учитель начальных классов в конце четверти проводит итоговую проверочную работу. На основе анализа её результатов и наблюдения за деятельностью учащихся на уроках он делает вывод о соответствии уровня знаний учащихся предметной норме; выде-

ляет умения, которые приобрели учащиеся на протяжении четверти; анализирует динамику и уровень межличностных отношений в классе. Учитель-дефектолог анализирует результативность решения задач на коррекционных занятиях. Педагог-психолог подводит итог результативности психокоррекционных занятий как с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), так и с целым классом. Совместное обсуждение результатов деятельности осуществляется группой специалистов по трём направлениям: работа с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), работа с учащимися класса и работа с родителями. Затем вырабатывается стратегия дальнейшего взаимодействия, составляется общий план работы на следующую четверть.

Организованная таким образом работа осуществляется на протяжении всего учебного года, в конце которого проводится рефлексия деятельности за год, подводятся общие итоги и определяются стратегии дальнейшей работы.

Психолого-педагогическое сопровождение, реализуемое на протяжении учебного года в соответствии с представленными этапами, позволяет учитывать основные закономерности психического развития учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), реализовать коррекционную направленность в процессе обучения математике и обеспечить успешность социализации и адаптации учащихся к жизни в меняющемся социуме.

Список цитированных источников

1. Баряева, Л. Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Л. Б. Баряева ; Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — М., 2005. — 41 с.
2. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. — СПб. : БукиЗдат, 1995. — 186 с.
3. Крюковская, Н. В. Системно-деятельностный подход как основа построения уроков в пропедевтический период обучения математике учащихся с задержкой психического развития в I классе / Н. В. Крюковская // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 89—95.
4. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Тарита ; СПбГУПМ. — СПб., 2000. — 21 с.
5. Хруль, О. С. Сопровождение детей с нарушениями зрения в условиях образовательных учреждений / О. С. Хруль // Нарушения психического развития у детей — междисциплинарная проблема. Семья особого ребёнка : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 2—3 окт. 2014 г. / Смолен. гос. ун-т ; редкол. : Е. В. Семакова, И. Ю. Машкова (гл. ред.) [и др.]. — Смоленск, 2014. — С. 201—204.
6. Шакурова, М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. В. Шакурова ; ИТИП РАО. — М., 2007. — 47 с.

Материал поступил в редакцию 16.11.2017.