

ISSN 2310-273X

4⁽³³⁾
2020

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2020⁴(33)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

Журнал включён в
Перечень научных изданий
Республики Беларусь
для опубликования
результатов
диссертационных
исследований
и Российский индекс
научного цитирования
(РИНЦ)

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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

4 (33)
2020

PEDAGOGICAL SCIENCE and EDUCATION

PUBLISHED SINCE OCTOBER 2012

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

A QUARTERLY SCIENTIFIC JOURNAL

Co-Founders

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

Public Association «Belarusian Pedagogical Society»

Editorial Board

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

Editorial Council

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

4 (33)
2020

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Торхова А. В., Титовец Т. Е.

Научное обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь..... 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Андреева И. Н.

Влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на регулятивные свойства личности студентов и специалистов..... 11

Щекудова С. С., Буй А. В.

Эмоциональный компонент просоциальной направленности у студентов-психологов юношеского и молодого возраста..... 20

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Костюкович Н. В., Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н.

Предупреждение у учащихся систематических ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями в процессе обучения математике..... 27

Колбышева С. И.

Становление и развитие художественно-эстетического образования: с древнейших времён до конца XIX века..... 37

Засекина Т. Н.

Формирование научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов в средней школе 44

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Ершова О. И.

Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте аксиологического подхода..... 52

Бурак О. В.

Формирование смысложизненных ориентаций учащихся подросткового и юношеского возраста в условиях информационного общества..... 61

Шендрик В. Г.

Социальный статус личности в концепции индивидуализированного общества..... 70

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Косенюк Р. Р.

Компетентностный подход в дошкольном образовании Республики Беларусь..... 79

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хруль О. С.

Критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития (Окончание. Начало в № 3 за 2020 год.)..... 87

Воропай С. Ю.

Профессиональная ориентация и социальная адаптация незрячих в современных условиях 97

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 21.12.2020

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 0930

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

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

Открытое акционерное общество «Промпечать».

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

Ул. Черняховского, 3, 220049, г. Минск.

Номер подготовили:

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

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

© Национальный институт образования, 2020

EDUCATION QUALITY

A. V. Torkhova, T. E. Titovets

A scientific rationale of quality criteria for continuing pedagogical education in the Republic of Belarus..... 5

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

I. N. Andreyeva

The influence of emotional intelligence and emotional creativity on the regulatory properties of the personality of students and specialists..... 11

S. S. Shchekudova, A. V. Bui

The emotional component of prosocial orientation of psychology students of adolescent and young age..... 20

EDUCATION CONTENT

N. V. Kostyukovich, T. N. Kanashevich, V. N. Sinkevich

Prevention of students' systematic mistakes and difficulties while mastering subject and meta-subject competencies in the process of teaching Mathematics..... 27

S. I. Kolbysheva

The formation and development of artistic and aesthetic education: from ancient times to the end of the 19th century..... 37

T. N. Zasekina

The formation of scientific worldview in the process of studying natural science subjects at secondary school 44

SOCIALIZATION AND PERSONALITY EDUCATION

O. I. Ershova

Patriotism and patriotic education in the context of the axiological approach..... 52

O. V. Burak

The formation of life-meaning orientations of teenage and adolescent students in the information society..... 61

V. G. Shchendrik

A social status of a personality in the concept of the individualized society..... 70

PRESCHOOL EDUCATION

R. R. Kosenyuk

The competency-based approach in preschool education of the Republic of Belarus..... 79

INCLUSIVE EDUCATION

O. S. Khrul

Criteria and indicators for assessing the quality of social and educational integration of people with special mental and physical development needs (Ending. Beginning at No. 3 /2020.)..... 87

S. Yu. Voropai

Professional orientation and social adaptation of the blind in modern conditions..... 97

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

Signed for printing 21.12.2020

Format 60x84 1/8
Conv. sheets 11,63
Publ. sheets 10,14
Circulation 101 copies
Order № 0930

The issue was prepared by:

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

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

The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publication distributor: No. 1/263 of 02.04.2014.
Address: 16, Korolya str., Minsk, 220004, Belarus

Printed at the JSC «Prompechat».

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

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

© National Institute of Education, 2020

Научное обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь

Торхова Анна Васильевна, проректор по научной работе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, доктор педагогических наук, профессор; *atorkhova@yandex.by*

Титовец Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент; *t_titovets@mail.ru*

В статье раскрываются бинарные подходы к описанию критериев качества непрерывного педагогического образования, выявленные на основе анализа достижений психолого-педагогических наук. Предложена система критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь, состоящая из четырёх групп (содержательные, процессуальные, результативные и управленческие), отражающая единство социально-философского, психолого-педагогического и квалиметрического аспектов оценки качества.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; критерии; оценка качества; бинарный подход; квалитология.

В Республике Беларусь повышение качества педагогического образования является одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства. Создание научно обоснованной национальной системы оценки качества педагогического образования приобретает особую актуальность в настоящее время, когда Беларусь присоединилась к Болонскому процессу, вступила в Европейское пространство высшего образования и возникла проблема гармонизации международных и внутристрановых механизмов оценки качества педагогического образования.

Неотъемлемым этапом проектирования такой системы является разработка критериев качества педагогического образования. В рамках научно-исследовательской работы (НИР) по теме «Теоретико-методологические основы и механизмы построения национальной системы оценки качества непрерывного педагогического образования» (ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие

белорусского общества» на 2016—2020 гг., подпрограмма «Образование»), проводимой коллективом исследователей Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, были разработаны и научно обоснованы критерии качества непрерывного педагогического образования. Рассмотрим подробнее результаты НИР.

Анализ современной педагогической и квалиметрической теории и практики, достижений общей и педагогической психологии, зарождающейся квалитологической науки позволяет выделить ряд подходов к описанию критериев качества непрерывного педагогического образования.

В зависимости от понимания факторов устойчивости непрерывного педагогического образования можно выделить сингулярный и дуальный подходы к описанию критериев качества. При сингулярном подходе обобщённым параметром устойчивости педагогического образования как системы выступает только один параметр:

соответствие системы образования заданному эталону (нормам). Однако согласно формирующейся в настоящее время теории дуального управления образовательными системами любые образовательные системы должны иметь два взаимодействующих канала управления: 1) функционированием и 2) развитием. Это означает, что у каждой системы существуют два параметра оценивания качества: параметр эффективности функционирования и параметр эффективности развития.

Подход к описанию критериев качества образования, при котором оценка производится по обоим параметрам, называется *дуальным* подходом. Он соответствует требованиям организации оценки качества в логике международной системы оценки качества ISO и предполагает наличие критериев оценки, по которым можно прогнозировать дальнейшие перспективы и риски развития образования как системы. Основное преимущество дуального подхода к описанию критериев качества перед сингулярным заключается в том, что он позволяет более целостно и объективно оценить состояние образовательной системы, её адаптивные свойства, текущий уровень самоорганизации и перспективы развития, а также степень адекватности стоящих перед этой системой целей по отношению к требованиям окружающей внешней среды [1].

В зависимости от *источника нормирования (формирования эталона)* можно также выделить нормативно-заданный и менеджеристский подходы к описанию критериев качества непрерывного педагогического образования. При *нормативно-заданном* подходе критерии устанавливаются строго исходя из образовательных стандартов и спецификаций и других зафиксированных документально требований: существуют заранее установленные нормативные требования по каждому из показателей деятельности учреждения образования, с которыми и соотносятся полученные при мониторинге статистические данные.

При *менеджеристском* подходе критерии разрабатываются на основе не только имеющихся стандартов, но и изучения потребностей заинтересованных сторон (работодателя и потребителей образовательных услуг, самих субъектов непрерывного педагогического образования: прежде чем

разрабатывать критерии, исследовательская группа изучает запросы самих потребителей образовательных услуг (т. е. ожидания обучающихся в области качества образования), а также потребности общества (работодателей) в отношении качества подготовки специалистов образовательной сферы (т. е. потребности рынка). Затем формулируются критерии экспертизы, которые позволяют диагностировать способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности заинтересованных сторон.

Основным достоинством менеджеристского подхода является его нацеленность на повышение гибкости и адаптивности непрерывного педагогического образования как системы. Такой подход к описанию критериев обеспечивает учреждениям образования стимул к постоянному развитию и повышению своей конкурентоспособности, о которой судят по наличию чётко сформулированной миссии и ясных стратегических целей, выработанных в результате исследований потребностей рынка в продукции учреждения образования. Однако при реализации менеджеристского подхода возникает задача — не потерять ценностный стержень, инвариантное ядро системы образования, которое призвано противостоять негативным изменениям социума [2].

В зависимости от *понимания ценностей педагогического образования* на уровне университетской подготовки можно выделить исследовательско-центрированный и гуманитарно-центрированный подходы к определению критериев его качества. Согласно первому, *исследовательско-центрированному* подходу, сущность университета заключается в интеграции исследовательской деятельности с профессиональным обучением, что обеспечивает субъекту образования позицию первооткрывателя в профессиональной области и возможность культуротворчества в ней, а университету — роль производителя научных знаний. При таком подходе параметрами высокого качества педагогического образования являются методологизация педагогической подготовки студента и создание условий для творения нового научно-педагогического знания в исследовательской деятельности. Эти параметры выступают основой для разработки критериев качества педагогического образования [3].

В соответствии со вторым, *гуманитарно-центрированным* подходом, основная сущность университета заключается в его деятельности по обобщению, сохранению и транслированию культурного опыта человечества. В рамках такого подхода сложились представления о гуманитарной модели педагогического образования, при которой его миссия состоит в том, чтобы:

а) продемонстрировать студенту глубинные основы гуманитарной и педагогической этики, помочь ему оценить полезность принимаемого им профессионального решения с позиции антропоэкспертизы;

б) помочь студенту научиться применять профессионально-педагогическое знание в решении проблем развития человеческой культуры и оценке событий социокультурной сферы, показав ему пути участия в делах современности.

При таком подходе главным параметром оценки качества педагогического образования становится уровень развития общей культуры и мировоззрения студента.

По нашему мнению, при необходимости гармонизации международных и внутристрановых механизмов обеспечения качества педагогического образования важно интегрировать оба подхода, а также приблизить критерии качества к общим для разных культур аксиологическим позициям в интерпретации сущности университетского образования. К ним относятся:

— возрастающая доступность университетского образования, предполагающая не только пролиферацию дистанционной формы обучения, но и материальную поддержку талантливых, однако малообеспеченных студентов, обладающих высоким творческим потенциалом и готовностью к прохождению образовательных программ;

— интернационализация университетского образования;

— академическое свободовыражение и свободомыслие, предоставление возможности выбора между методологическими подходами и научными позициями, ценностного самоопределения;

— создание атмосферы единства, заботы и принадлежности к академическому сообществу: каждый обучающийся имеет право быть принятым и понятым, право на поддержку и творческую самореализацию независимо от национальной и этнической принадлежности;

— паритетность образовательных программ, курсов и учебных дисциплин: каждая образовательная программа, каждая выбранная студентом учебная дисциплина является не менее значимой, чем любые другие, и при её изучении студент получит равные возможности с другими студентами удовлетворить свои потребности в познании, творчестве и профессиональном общении и саморазвитии (каждый студент имеет право на выбор индивидуальной образовательной траектории при обучении);

— контекстность и практикоориентированность профессиональной подготовки специалиста, обеспечение студенту возможности участвовать в социальных и исследовательских проектах различного масштаба и осознать свой индивидуальный вклад в развитие окружающей социальной или природной среды [4].

Перечисленные выше ценности отражают инвариантный компонент целеполагания в университетском образовании, всеобщие для разных народов этические эталоны для формулирования его миссии. Это так называемые ценности глобального масштаба. Соединяя ценности глобального масштаба с ценностями, специфическими для отечественной культурной традиции, мы достигаем гармонии международного и национального компонентов качества университетского образования, делая его более престижным в международном масштабе и сохраняя его преемственность с культурными традициями.

Все описанные ранее подходы можно рассматривать как бинарные оппозиции, из чего вытекает необходимость их интеграции и диалектического синтеза при отборе критериев качества непрерывного педагогического образования.

В зависимости от *степени специфичности критериев* для каждого уровня непрерывного педагогического образования выделяют разноуровневый и сквозной подходы к отбору критериев оценки его качества. Полемика между разноуровневым и сквозным подходами обусловлена уровневый характером системы подготовки специалистов для сферы образования. В настоящее время профессиональная подготовка педагога осуществляется в профильных классах и группах педагогической направленности (доуниверситетская подготовка), в системе

среднего специального образования, на первой и второй ступенях высшего образования, на уровне послевузовского образования, а также в рамках дополнительного образования взрослых.

Приверженцы *разноуровневого* подхода считают, что система оценки качества подготовки тоже должна носить уровневый характер, который будет проявляться не только в её технологической составляющей, но и при определении оцениваемых базовых характеристик. Непрерывное педагогическое образование, построенное на разноуровневом подходе, предполагает разработку отдельных критериев оценки образовательных результатов, планируемых на каждом уровне непрерывного педагогического образования.

Сторонники *сквозного* подхода полагают, что в описании критериев качества образовательных результатов более целесообразен выход на инвариантные (сквозные) для всех уровней и ступеней педагогического образования группы компетенций, которые позволят усилить преемственность его ступеней и уровней.

По нашему мнению, дальнейшее совершенствование системы оценки качества педагогического образования может осуществляться на основе сквозного подхода к описанию критериев качества образовательных результатов обучающихся. Это позволит сформировать систему обоснованных требований к оценке качества профессиональной подготовки педагогов на всех уровнях, своевременно учитывать современные тенденции в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда, применять аппарат педагогических измерений с высокой валидностью.

Теоретическое обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования может быть представлено на социально-философском, психолого-педагогическом, квалиметрическом уровнях. На социально-философском уровне обоснования критерии должны отражать императивы эколого-футурологической парадигмы социального знания.

На психолого-педагогическом уровне основой проектирования критериев качества непрерывного педагогического образования выступает методология гуманитарной экспертизы, при которой целью оценки яв-

ляется не только установление соответствия каждого параметра экспертируемой системы заданному эталону, но и поиск непосредственных причин наблюдаемых явлений в этой системе. Поэтому к критериям оценки относятся не только внешне видимое поведение участников образовательного процесса, но и мотивы их действий [5; 6].

На квалиметрическом уровне обоснования критерии качества непрерывного педагогического образования должны быть:

- комплексными, охватывающими все стороны функционирования экспертируемого объекта;
- эксплицитными по своему содержанию;
- полезными для анализа и совершенствования исследуемой системы или объекта;
- ориентированными на удовлетворение запросов всех заинтересованных сторон;
- легко измеримыми и валидными для получения необходимой информации и статистики.

В разработанной нами системе критериев качества непрерывного педагогического образования представлена их градация на четыре группы: критерии, оценивающие качество содержания педагогического образования (содержательные); критерии, оценивающие качество образовательного процесса (процессуальные); критерии, оценивающие качество образовательных результатов (результативные); критерии, оценивающие качество функционирования и развития педагогического образования как системы (управленческие).

В группу *содержательных критериев* вошли: опережающий характер; контекстность; междисциплинарность и межкультурность содержания непрерывного педагогического образования.

Процессуальные критерии включают: обогащение опыта субъектности обучающихся; исследовательский характер учебной деятельности; качество методического обеспечения образовательного процесса; качество организации оценки учебных достижений обучающихся.

К *результативным* критериям относят: уровень развития компетентностного ядра, соответствующего профессиональному стандарту педагога; мотивацию обучающихся к учебной и исследовательской деятельности и самообразованию; удовлетворённость работодателя качеством подготовки

педагогических кадров; отсроченную эффективность образовательных результатов.

Управленческие критерии представлены такими критериями, как: эффективная система образовательного менеджмента; сформированность системы менеджмента знаний; качество информационно-образовательной развивающей среды; преемственность уровней и ступеней непрерывного педагогического образования.

Разработанные критерии качества непрерывного педагогического образования основываются на принципе интеграции национального и международного компонентов оценки качества. Так, оценка качества в логике международной системы оценки качества ISO 9001—2015 предполагает наличие критериев оценки, по которым можно прогнозировать дальнейшие перспективы и риски развития образования как системы. В разработанной нами системе критериев выполнение данного требования отражается в таких критериях, как опережающий характер содержания непрерывного педагогического образования, эффективная система образовательного менеджмента (наличие петли качества в работе учреждения образования), сформированность системы менеджмента знаний, предполагающей аккумуляцию, хранение и трансляцию научно-интеллектуального и духовного наследия внутри учреждения образования, и др.

Национальный компонент оценки качества представлен сложившимися в отечественной традиции образования гуманитарно-ориентированными квалитологическими шкалами оценки и специфическим ценностным ядром содержания педагогического образования с акцентом не на узкий профессионализм, а на философско-мировоззренческую подготовку выпускника, формирование у него мотивации к учебной и исследовательской деятельности и самообразованию, профессионально значимых личностных характеристик, прежде всего профессионально значимых мировоззренческих взглядов, профессионально значимых субъективных отношений, нравственных качеств, профессиональной культуры, профессиональной идентичности, что находит отражение в критериях оценки качества.

Разработанные критерии качества на разных уровнях педагогического образования обеспечат переход к стратегическому управлению для устойчивого развития и опережающему дидактическому проектированию непрерывного педагогического образования в условиях становления ноосферного общества, гармонизацию и устойчивое развитие системы непрерывного педагогического образования в сторону её возрастающей социальной миссии, внутренней целостности, преемственности всех ступеней и уровней, самоуправляемости и автономии, повышению её конкурентоспособности в международном масштабе.

Литература

1. Al-Sindi, T. Quality Assurance of Cross-border Higher Education. Final report of the QACHE Project [Electronic resource] / T. Al-Sindi [and other]. — Mode of access : <http://www.enqa.eu/indirme/QACHE%20final%20report.pdf>. — Date of access : 26.08.2016.
2. Boud, D. The move to self-assessment : liberation or a new mechanism for oppression? [Electronic resource] / D. Boud. — Mode of access : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>. — Date of access : 03.07.2016.
3. Quality Procedures in European Higher Education. European Network for Quality Assurance [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>. — Date of access : 10.07.2016.
4. Altbach, P. Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbler // UNESCO World Conference on Higher Education. — Paris : UNESCO, 2009. — P. 23—36.
5. Климова, С. М. Гуманитарная экспертиза трансгуманитарных объектов / С. М. Климова // Научные ведомости. Сер. Философия. Социология. Право. — 2014. — № 9 (180), вып. 28. — С. 89—91.
6. Козырьков, В. П. Социальная и социально-гуманитарная экспертиза : учеб. пособие / В. П. Козырьков. — Н. Новгород : Нижегородский университет, 2017. — 182 с

Материал поступил в редакцию 02.03.2020.

A scientific rationale of quality criteria for continuing pedagogical education in the Republic of Belarus

Anna V. Torkhova, Vice-Rector for Research Work of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof.; *atorkhova@yandex.by*

Tatyana E. Titovets, Associate Professor of the General and Preschool Pedagogy Department of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; *t_titovets@mail.ru*

The article reveals binary approaches to defining quality criteria of continuing pedagogical education which have been identified on the basis of analysis of the achievements of psychological and pedagogical sciences. A system of quality criteria for continuing pedagogical education in the Republic of Belarus is suggested. It consists of four groups of criteria (content-oriented, procedural, outcome-based and managerial), which reflect the unity of socio-philosophical, psychological-pedagogical and qualimetric aspects of quality assessment.

Keywords: continuing pedagogical education; criteria; quality assessment; binary approach; qualitology.

References

1. Al-Sindi, T. Quality Assurance of Cross-border Higher Education. Final report of the QACHE Project [Electronic resource] / T. Al-Sindi [and other]. — Mode of access : <http://www.enqa.eu/indirme/QACHE%20final%20report.pdf>. — Date of access : 26.08.2016.
2. Boud, D. The move to self-assessment : liberation or a new mechanism for oppression? [Electronic resource] / D. Boud. — Mode of access : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>. — Date of access : 03.07.2016.
3. Quality Procedures in European Higher Education. European Network for Quality Assurance [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>. — Date of access : 10.07.2016.
4. Altbach, P. Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbler // UNESCO World Conference on Higher Education. — Paris : UNESCO, 2009. — P. 23—36.
5. Klimova, S. M. Gumanitarnaya ekspertiza transgumanitarnyh ob"ektov / S. M. Klimova // Nauchnye vedomosti. Ser. Filosofiya. Sociologiya. Pravo. — 2014. — № 9 (180), vyp. 28. — S. 89—91.
6. Kozyr'kov, V. P. Social'naya i social'no-gumanitarnaya ekspertiza : ucheb. posobie / V. P. Kozyr'kov. — N. Novgorod : Nizhegorodskij universitet, 2017. — 182 s.

Submitted 02.03.2020.



Влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на регулятивные свойства личности студентов и специалистов

Андреева Ирина Николаевна, профессор кафедры технологии и методики преподавания гуманитарного факультета Полоцкого государственного университета, доктор психологических наук, доцент; *andreeva@tut.by*

Проанализировано состояние исследований взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с регулятивными свойствами личности. Эмпирическим путём установлено, что моральная нормативность на достоверном уровне преобладает у специалистов по сравнению со студентами. У студентов выявлено совместное влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на фактор G (моральная нормативность), у специалистов — на фактор Q₃ (самодисциплина).

Ключевые слова: эмоциональный интеллект (ЭИ); инструментальный ЭИ; индивидуально-личностный ЭИ; эмоциональная креативность (ЭК); инструментальная ЭК; рефлексивная ЭК; моральная нормативность; самодисциплина.

Регулятивные качества необходимы для успешного выполнения любой деятельности, как учебной, так и трудовой. Это обусловлено тем, что моральная нормативность, исполнительность, дисциплинированность отражают способность человека выполнять предписанное: повторяющиеся нормы, требования, операции [1].

В группу регулятивных свойств личности, согласно Р. Кеттеллу, входят самодисциплина (оригинальное название фактора — Perfectionism) и моральная нормативность (Rule-Consciousness). Их высокие показатели характеризуют индивидов как способных мобилизовать себя на достижение цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям, действовать продуманно и настойчиво, организовать собственную деятельность и планировать время, сохранять самообладание в критических ситуациях, быть критичными по отношению к себе и ответственными, регулировать внешние проявления эмоций, своё поведение в соответствии с нормами группы [2].

Моральная нормативность проявляется в чувствительности к внешним воздействиям, чёткости и осознанности восприятия, протекании эмоциональных и волевых процессов, влияет на контроль поведения, адекватность, обдуманность, напряжённость, устойчивость. Чем больше развито указанное регулятивное свойство, тем меньше спонтанные состояния в тех или иных поведенческих проявлениях личности [3]. Дисциплинированность наиболее важна для прогноза успешности в организаторской деятельности и других сферах, где требуются объективность, уравновешенность и решительность [2].

В качестве предположительных факторов развития регулятивных свойств личности рассматриваются эмоциональный интеллект (ЭИ) и эмоциональная креативность (ЭК). Эмоциональный интеллект в рамках модели способностей понимается как совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации, однако мы включаем в его структуру также самоэффективность индивида в области

понимания своих и чужих эмоций и управления ими. В соответствии с этим выделены две составляющие эмоционального интеллекта: 1) инструментальный ЭИ — сочетание интеллектуальных способностей и компетенций к пониманию эмоций и управлению ими; 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) ЭИ — осознаваемая самооэффективность, рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций [4].

Исследований непосредственных взаимосвязей эмоционального интеллекта с моральной нормативностью (G) и дисциплинированностью не обнаружено, однако сделать предположения о них можно, анализируя соотношение ЭИ с просоциальным и асоциальным поведением. Так, фактор G отрицательно коррелирует с правонарушениями и асоциальным поведением и положительно — со степенью дружелюбности, уровнем группового сотрудничества [2]. Как и моральная нормативность, ЭИ препятствует антисоциальным видам поведения (агрессивному поведению, жестокости, хулиганству), способствуя доброжелательности в сфере межличностных взаимоотношений [5].

Дополняя позитивные коннотации, следует отметить, что эмоциональный интеллект, как и любая способность, может быть инструментом для достижения не только просоциальных, но и асоциальных целей. Так, научившись управлять чужими эмоциями, люди одновременно учатся манипулировать окружающими, стимулировать других действовать наперекор их интересам, целенаправленно формировать собственные эмоции, создавая благоприятное впечатление о себе. Манипулятивное воздействие становится возможным благодаря тому, что, слушая эмоционально заряженную речь, аудитория хуже анализирует её смысл и запоминает содержание [6]. Макиавеллисты с высоким эмоциональным интеллектом используют свои навыки работы с эмоциями, чтобы дискредитировать и ставить в неловкое положение других ради собственной выгоды [7]. Можно предположить, что «светлая» и «тёмная» стороны ЭИ тесно связаны с уровнем развития моральной нормативности и дисциплинированности человека.

Понятие эмоциональной креативности предложено Дж. Эвериллом в рамках социально-конструктивистской теории эмоций. В фокусе теории находятся эмоциональные

синдромы — эмоции, сами по себе являющиеся продуктами творческой активности. В них включены социально обусловленные предписания к переживанию, выражению, осмыслению эмоций. ЭК представляет собой развитие эмоциональных синдромов как новых (отличных от нормативных), эффективных (имеющих определённую индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) [8].

Представления об отношениях между креативностью и моральной нормативностью поведения противоречивы: с одной стороны, если человеку «нет закона» в области его творческой деятельности, то вряд ли он способен подчиняться моральным нормам [9]; с другой стороны, хотя творческие люди обладают склонностью к определённому моральному релятивизму и «ситуационизму», однако идеализм, этика заботы и социальная чувствительность свойственны им не в меньшей мере [10]. Отношение креативной личности к самодисциплине также своеобразно: по мнению Т. Амабайл и М. Коллинз, для творческих людей она характерна прежде всего в отношении работы [11].

Влияние эмоциональной креативности также, как и совместное влияние ЭИ и ЭК на регулятивные качества личности, в современных исследованиях не представлено, что и обусловило актуальность исследования.

Цель исследования — изучить характер совместного влияния эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на показатели самодисциплины (Q₃) и моральной нормативности у студентов и специалистов.

Испытуемые — студенты в возрасте 19—24 лет (n = 794); специалисты в возрасте 25—60 лет со стажем от трёх лет и больше (n = 376). И те и другие — представители психологических, педагогических и технических специальностей.

Практическая реализация эмпирических методов (тестов и опроса) осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: 1) для диагностики эмоционального интеллекта — тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Н. Андреевой) [12] и опросник ЭМИн Д. В. Люсина [13]; 2) для измерения эмоциональной креативности —

тест Д. В. Ушакова — О. И. Ивановой [14] и опросник эмоциональной креативности — Дж. Эверилла (ECI) (адаптация И. Н. Андреевой) [15]; 3) 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF) (форма С) (адаптация А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец, Н. В. Чумаковой) [16]. Методы обработки данных — критерий различий Манна — Уитни; многофакторный дисперсионный

анализ (ANOVA) — апостериорный критерий Дункана. Исходя из цели исследования анализу подвергались только эффекты взаимодействия и не принимались в расчёт главные эффекты.

На первом этапе исследования рассчитаны описательные статистики в выборках студентов и специалистов по показателям факторов G (моральная нормативность) и Q₃ (самодисциплина) (таблица 1).

Таблица 1. — Описательные статистики выборки исследования по показателям факторов G и Q₃

Испытуемые	Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение	Мода	Медиана	Минимум	Максимум
Студенты	G	7,81	2,20	8	8	1	12
	Q ₃	6,93	2,15	7	7	0	12
Специалисты	G	8,49	2,21	9	10	2	12
	Q ₃	7,16	1,89	7	7	2	12

Из таблицы 1 видно, что средние показатели регулятивных качеств, а также мода и медиана фактора G в выборке специалистов достигают более высокого уровня, чем в выборке студентов. Установлено, что различия в показателях моральной нормативности между студентами и специалистами — на достоверном уровне ($p < 0,001$). Они объясняются большей личностной зрелостью специалистов по сравнению со студентами.

На втором и третьем этапах исследование проводилось отдельно на выборках студентов и специалистов. В качестве независимых переменных использовались:

- 1) инструментальный ЭИ;
- 2) индивидуально-личностный ЭИ;
- 3) инструментальная ЭК (измерялась посредством объективного задачного теста);
- 4) рефлексивная ЭК (при её измерении использовался опросник, основанный на самоотчёте). Зависимыми переменными являлись факторы G и Q₃.

У **студентов** при использовании в качестве независимых переменных инструментального ЭИ и инструментальной ЭК, зависимой переменной — фактора G (моральная нормативность) — выявлен на достоверном уровне эффект взаимодействия ($F(4, 773) = 2,72, p = 0,029$) (рисунок 1).

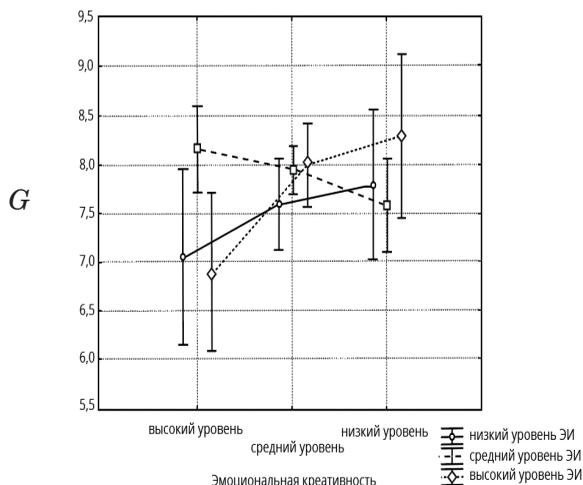


Рисунок 1. — Показатели фактора G у респондентов с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности

Очевидно, что наиболее высоким уровнем моральной нормативности отличаются индивиды с высоким уровнем инструментального эмоционального интеллекта и низким уровнем инструментальной эмоциональной креативности. Таким образом, студенты, способные на высоком уровне понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими, однако не склонные к креативности в области эмоций, отличаются стойкостью,

упорством, обязательностью, ответственностью, требовательностью к себе и другим, дисциплинированностью. При этом они ставят общественные ценности выше личных. Наиболее низкий уровень моральной нормативности выявлен у испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности. Значимость различий между сопоставляемыми группами респондентов отражена в таблице 2.

Таблица 2. — Показатели фактора G у респондентов с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни эмоциональной креативности	Средние показатели								
		(1) 7,04	(2) 7,58	(3) 7,78	(4) 8,15	(5) 7,92	(6) 7,56	(7) 6,89	(8) 7,98	(9) 8,27
		Уровни значимости								
1. Низкий	Высокий		0,272	0,141	0,033	0,084	0,252	0,741	0,071	0,019
2. Низкий	Средний	0,272		0,653	0,269	0,475	0,979	0,174	0,426	0,189
3. Низкий	Низкий	0,141	0,653		0,467	0,752	0,657	0,082	0,863	0,349
4. Средний	Высокий	0,033	0,269	0,467		0,644	0,269	0,016	0,709	0,794
5. Средний	Средний	0,084	0,475	0,752	0,644		0,479	0,045	0,902	0,498
6. Средний	Низкий	0,252	0,979	0,657	0,269	0,479		0,165	0,426	0,189
7. Высокий	Высокий	0,741	0,174	0,082	0,016	0,045	0,165		0,037	0,008
8. Высокий	Средний	0,071	0,426	0,683	0,709	0,902	0,426	0,037		0,554
9. Высокий	Низкий	0,019	0,189	0,349	0,794	0,498	0,189	0,008	0,554	

Из таблицы 2 видно, что к значимым можно отнести следующие различия:

1) индивиды с низким уровнем инструментального ЭИ и высоким уровнем инструментальной ЭК характеризуются более низким уровнем моральной нормативности, чем респонденты со средним уровнем ЭИ и высоким уровнем ЭК, а также с высоким уровнем ЭИ и низким уровнем ЭК;

2) респонденты с высоким уровнем обоих показателей обнаруживают более низкие показатели моральной нормативности, чем респонденты со средним уровнем ЭИ и ЭК, а также с высоким уровнем эмоционального интеллекта и средним или низким уровнем эмоциональной креативности.

У студентов не выявлено совместного влияния независимых переменных на фактор Q₃ (самодисциплина), а также индивидуально-личностного ЭИ и инструментальной ЭК, инструментального ЭИ и рефлексивной ЭК — на фактор G (моральная нормативность) ($p > 0,05$). Хотя на достоверном уровне обнаружено совместное влияние индивидуально-личностного ЭИ и рефлексивной ЭК на фактор G ($F(2, 785) = 3,49, p = 0,008$), однако значимых различий между рассматриваемыми группами респондентов не выявлено ($p > 0,05$).

У **специалистов** выявлен эффект взаимодействия независимых переменных (индивидуально-личностного ЭИ и рефлексивной ЭК) по отношению к фактору Q₃ ($F(3, 368) = 4,03, p = 0,008$) (рисунк 2, таблица 3).

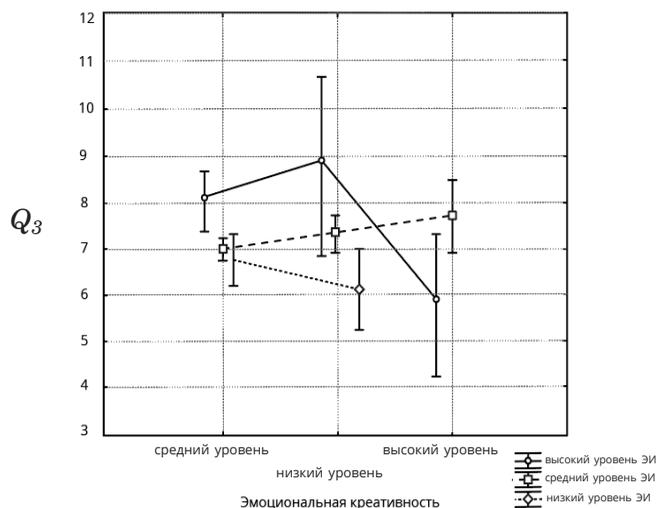


Рисунок 2. — Показатели фактора Q₃ у специалистов с различными уровнями индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Из рисунка 2 видно, что наиболее высокие показатели самодисциплины обнаружены у индивидов с высоким уровнем индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и низким уровнем рефлексивной эмоциональной креативности, а наименее выраженные — у испытуемых с высокими показателями как эмоционального интеллекта, так и эмоциональной креативности. Это означает, что специалисты, которые обладают развитой самооэффективностью в области понимания и управления эмоция-

ми, но низко оценивают свои способности в области эмоциональной креативности, в большей мере, чем остальные, характеризуются постоянным самоконтролем, настойчивостью в достижении цели и преодолении препятствий, умением планировать время и порядок действий, реалистичностью по отношению к себе и своим возможностям.

В таблице 3 отражена достоверность различий в показателях самодисциплины между сопоставляемыми группами респондентов.

Таблица 3. — Показатели фактора Q₃ у специалистов с различными уровнями индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни эмоциональной креативности	Средние показатели								
		(1) 8,09	(2) 8,75	(3) 5,80	(4) 7,03	(5) 7,38	(6) 7,70	(7) 6,89	(8) 6,13	(9)
		Уровни значимости								
1. Высокий	Средний		0,376	0,005	0,189	0,336	0,586	0,101	0,017	—
2. Высокий	Низкий	0,376		0,000	0,035	0,091	0,179	0,014	0,001	—
3. Высокий	Высокий	0,005	0,000		0,131	0,054	0,022	0,233	0,659	—
4. Средний	Средний	0,189	0,035	0,131		0,628	0,396	0,694	0,251	—
5. Средний	Низкий	0,366	0,091	0,054	0,628		0,672	0,412	0,121	—

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни эмоциональной креативности	Средние показатели								
		(1) 8,09	(2) 8,75	(3) 5,80	(4) 7,03	(5) 7,38	(6) 7,70	(7) 6,89	(8) 6,13	(9)
		Уровни значимости								
6. Средний	Высокий	0,586	0,179	0,022	0,396	0,672		0,241	0,056	—
7. Низкий	Средний	0,101	0,014	0,233	0,694	0,412	0,241		0,407	—
8. Низкий	Низкий	0,017	0,001	0,659	0,251	0,121	0,056	0,407		—
9. Низкий	Высокий	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Данные таблицы 3 свидетельствуют, что:

1) индивиды с высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности характеризуются более низкими показателями самодисциплины, чем респонденты с высоким уровнем ЭИ и низким (средним) уровнем ЭК; а также со средним уровнем ЭИ и высоким уровнем ЭК;

2) респонденты с высоким уровнем ЭИ и низким уровнем ЭК отличаются более высоким уровнем самодисциплины, чем испытуемые высоким (средним) уровнем ЭИ и ЭК;

3) для респондентов с низким уровнем ЭИ и ЭК характерны более низкие показатели самодисциплины, чем для испытуемых с высоким уровнем ЭИ и средним (низким) уровнем ЭК ($p < 0,05$).

Между остальными группами специалистов достоверные различия не выявлены ($p > 0,05$). У специалистов не обнаружено совместного влияния независимых переменных на фактор G (моральная нормативность), а также индивидуально-личностного ЭИ и инструментальной ЭК, инструментального ЭИ и рефлексивной ЭК, инструментального ЭИ и инструментальной ЭК — на фактор Q₃ (самодисциплина) ($p > 0,05$).

Если обобщить выявленные тенденции, то очевидно, что эмоциональный интеллект может влиять на развитие исследуемых регулятивных качеств личности как позитивно, так и негативно, зато эмоциональная креативность во всех случаях обуславливает их снижение. Последнее объясняется тем, что регулятивные качества ориентируют индивида на строгое следование моральным требованиям и соблюдение общественных норм, обуславливая фиксированность и отсутствие гибкости в выполнении кратковременных социальных ролей в типичных ситуациях, а развитая эмоциональная креативность, напротив, направлена на конструирование

новых эмоциональных синдромов, то есть предполагает вариативность ролевого репертуара и гибкость в выборе поведения.

Результаты исследования, на наш взгляд, не дают оснований для категоричных утверждений о низком уровне самодисциплины при наличии выраженной эмоциональной креативности. В опроснике 16PF фактор Q₃ характеризует «силу принципов индивида относительно общественных норм и моральных требований» [2, с. 55], однако креативная личность с присущим ей неконформизмом может руководствоваться собственными представлениями не только о моральной нормативности, но и дисциплине.

Вышеизложенное в определённой мере согласуется с идеей о возможности использования креативного потенциала и для просоциального или нейтрального самовыражения индивида, и для намеренного причинения вреда другим людям. Опираясь на результаты исследования [17], можно предположить, что способности эмоциональной креативности могут применяться с целью обмана и лжи, а также при условии анонимности для причинения вреда другим людям в ситуации реакции на нанесённую ими обиду. В основе антисоциально направленной креативности могут находиться высокие показатели беглости — одного из параметров креативности, характеризующего в данном случае количество наносимых вред идей [18].

Таким образом, моральная нормативность на достоверном уровне преобладает у специалистов по сравнению со студентами. У студентов выявлено совместное разнонаправленное влияние на фактор G (моральная нормативность) инструментальных (т. е. измеренных посредством объективных задачных тестов) эмоционального интеллекта и

эмоциональной креативности. Наиболее высокие показатели моральной нормативности обнаружены у респондентов с высоким уровнем ЭИ и низким — ЭК, наиболее низкие — у испытуемых с высоким уровнем ЭИ и с высоким уровнем ЭК.

У специалистов обнаружено совместное влияние индивидуально-личностного ЭИ и рефлексивной ЭК (т. е. измеренных по-

средством самоотчёта) на фактор Q₃ (самодисциплина): наиболее высокие показатели самодисциплины имеют место у индивидов с высоким уровнем индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и низким уровнем рефлексивной эмоциональной креативности, а наиболее низкие — у испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности.

Литература

1. Психоэкономика / Н. И. Конюхов, О. Н. Архипова, Е. Н. Конюхова. — М. : Дели плюс, 2011. — 226 с.
2. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. — М. : Просвещение, 1985. — 319 с.
3. Резазаде, З. Обусловленность психических состояний моральной нормативностью / З. Резазаде, Л. Баянова // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, № 53. — С. 10.
4. Андреева, И. Н. Структура и типология эмоционального интеллекта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. Н. Андреева. — Минск, 2017. — 46 с.
5. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2011. — 388 с.
6. Kilduff, M. Strategic use of emotional intelligence in organizational settings : Exploring the dark side / M. Kilduff, D. S. Chiaburu, J. I. Menges // Research in organizational behavior. — 2010. — Vol. 30.— P. 129—152.
7. Côté, S. The Jekyll and Hyde of Emotional Intelligence : Emotion-Regulation Knowledge Facilitates Both Prosocial and Interpersonally Deviant Behavior / S. Côté, K. A. DeCelles, J. M. McCarthy, G. A. Van Kleef, I. Hideg // Psychological Science. — 2011. — Vol. 22. — P. 1073—1080.
8. Averill, J. R. Emotional creativity / J. R. Averill, C. Thomas-Knowles // International review of studies on emotion : in 2 vol. / ed. K. T. Strongman. — Chichester, 1991. — Vol. 1. — P. 269—299.
9. Беляева, Е. В. Профессиональная этика в эпоху креативности / Е. В. Беляева // Университет — центр формирования и воспроизводства этики профессии. Ведомости прикладной этики. Вып. 46 / под ред. : В. И. Бакштановского, В. В. Новоселова. — Тюмень : НИИ ПЭ, 2015. — С. 24—38.
10. Paul, E. Understanding the Complex Relationship Between Creativity and Ethical Ideologies / E. Paul, R. W. Kolodinsky, B. J. Charette // Journal of Business Ethics. — 2009. — Vol. 86, iss. 1. — P. 101—112.
11. Ильин, Е. П. Психология творчества, одарённости, креативности / Е. П. Ильин. — М. ; СПб. [и др.] : Питер, 2011. — 444 с.
12. Андреева, И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психологический журнал. — 2012. — № 1-2. — С. 66—80.
13. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3—22.
14. Валуева, Е. А. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей / Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2010. — Т. 7, № 2. — С. 103—114.
15. Андреева, И. Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ECI) / И. Н. Андреева // Психологический журнал. — 2011. — № 1-2. — С. 75—81.
16. Лучшие психологические тесты : диагностика интеллекта, личностные опросники, шкала для самотестирования, тесты для отбора кадров / сост. М. В. Оленникова. — М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2010. — 639 с.
17. Мешкова Н. В. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осуждённых, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления / Н. В. Мешкова, М. Г. Дебольский, С. Н. Ениколопов, А. А. Масленков // Психология и право. — 2018. — Т. 8, № 1. — С. 147—163.

18. Hao, N. A New Tool to Measure Malevolent Creativity : The Malevolent Creativity Behavior Scale / N. Hao, M. Tang, J. Yang, Q. Wang, M. A. Runco // *Front. Psychol.* — 2016. — Vol. 7. — P. 682.

Материал поступил в редакцию 31.03.2020.

The influence of emotional intelligence and emotional creativity on the regulatory properties of the personality of students and specialists

Irina N. Andreyeva, Professor of the Department of Technology and Methods of Teaching of the Faculty of Humanities of Polotsk State University, Dr. Sci. (Psychology), Associate Prof.; *i.andreeva@tut.by*

The state of studies of the relationships of emotional intelligence and emotional creativity with personality's regulatory properties is analyzed. It has empirically been found that moral normativity at a reliable level prevails among specialists in comparison with students. The students have revealed a joint influence of emotional intelligence and emotional creativity on the factor G (moral normativity), and the specialists — on the factor Q₃ (self-discipline).

Keywords: emotional intelligence (EI); instrumental EI; individual and personal EI; emotional creativity (EC); instrumental EC; reflexive EC; moral normativity; self-discipline.

References

1. Psihoekonomika / N. I. Konyuhov, O. N. Arhipova, E. N. Konyhova. — M. : DeLi pyus, 2011. — 226 s.
2. Mel'nikov, V. M. Vvedenie v eksperimental'nuyu psihologiyu lichnosti : ucheb. posobie / V. M. Mel'nikov, L. T. JAmpl'skij. — M. : Prosveshhenie, 1985. — 319 s.
3. Rezazadeh, Z. Obuslovlennost' psicheskikh sostoyanij moral'noj normativnost'yu / Z. Rezazadeh, L. Bayanova // *Psihologicheskie issledovaniya.* — 2017. — T. 10, № 53. — S. 10.
4. Andreeva, I. N. Struktura i tipologiya emocional'nogo intellekta : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.01 / I. N. Andreeva. — Minsk, 2017. — 46 s.
5. Andreeva, I. N. Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii / I. N. Andreeva. — Novopolock : Poloc. gos. un-t, 2011. — 388 s.
6. Kilduff, M. Strategic use of emotional intelligence in organizational settings : Exploring the dark side / M. Kilduff, D. S. Chiaburu, J. I. Menges // *Research in organizational behavior.* — 2010. — Vol. 30. — P. 129—152.
7. Côté, S. The Jekyll and Hyde of Emotional Intelligence : Emotion-Regulation Knowledge Facilitates Both Prosocial and Interpersonally Deviant Behavior / S. Côté, K. A. DeCelles, J. M. McCarthy, G. A. Van Kleef, I. Hideg // *Psychological Science.* — 2011. — Vol. 22. — P. 1073—1080.
8. Averill, J. R. Emotional creativity / J. R. Averill, C. Thomas-Knowles // *International review of studies on emotion : in 2 vol.* / ed. K. T. Strongman. — Chichester, 1991. — Vol. 1. — P. 269—299.

9. Belyaeva, E. V. Professional'naya etika v epohu kreativnosti / E. V. Belyaeva // Universitet — centr formirovaniya i vosпроизводства etiki professii. Vedomosti prikladnoj etiki. Vyp. 46 / pod red. : V. I. Bakshtanovskogo, V. V. Novoselova. — Tyumen' : NII PE, 2015. — S. 24—38.
10. Paul, E. Understanding the Complex Relationship Between Creativity and Ethical Ideologies / E. Paul, R. W. Kolodinsky, B. J. Charette // Journal of Business Ethics. — 2009. — Vol. 86, iss. 1. — P. 101—112.
11. Il'in, E. P. Psihologiya tvorchestva, odaryonnosti, kreativnosti / E. P. Il'in. — M. ; SPb. [i dr.] : Piter, 2011. — 444 s.
12. Andreeva, I. N. Adaptaciya testa emocional'nogo intellekta MSCEIT V 2.0 na belorusskoj vyborke / I. N. Andreeva // Psihologicheskij zhurnal. — 2012. — № 1-2. — S. 66—80.
13. Lyusin, D.V. Novaya metodika dly izmereniya emocional'nogo intellekta : oprosnik EmIn / D. V. Lyusin // Psihologicheskaya diagnostika. — 2006. — № 4. — S. 3—22.
14. Valueva, E. A. Empiricheskaya verifikaciya modeli sootnosheniya predmetnyh i emocional'nyh sposobnostej / E. A. Valueva, D. V. Ushakov // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. — 2010. — T. 7, № 2. — S. 103—114.
15. Andreeva, I. N. Adaptaciya oprosnika emocional'noj kreativnosti (ECI) / I. N. Andreeva // Psihologicheskij zhurnal. — 2011. — № 1-2. — S. 75—81.
16. Luchshie psihologicheskie testy : diagnostika intellekta, lichnostnye oprosniki, shkala dlya samotestirovaniya, testy dlya otbora kadrov / sost. M. V. Olennikova. — M. : AST ; SPb. : Sova, 2010. — 639 s.
17. Meshkova, N. V. Osobnosti kreativnosti v social'nom vzaimodejstvii u osuzhdyonnyh, sovershivshih korystnye i agresivno-nasil'stvennye prestupleniya / N. V. Meshkova, M. G. Debol'skij, S. N. Enikolopov, A. A. Maslenkov // Psihologiya i pravo. — 2018. — T. 8, № 1. — S. 147—163.
18. Hao, N. A New Tool to Measure Malevolent Creativity : The Malevolent Creativity Behavior Scale / N. Hao, M. Tang, J. Yang, Q. Wang, M. A. Runco // Front. Psychol. — 2016. — Vol. 7. — P. 682.

Submitted 31.03.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Одной из важнейших задач истории педагогики является формирование у педагогов вдумчивого, творческого отношения к педагогическому прошлому. Историко-педагогическое знание важно с познавательной точки зрения, но ещё значимее его прогностический потенциал. Факты, явления, события, процессы педагогического прошлого, несомненно, интересны для современных педагогов — как теоретиков, так и практиков, но ещё больший интерес вызывают их причинно-следственные связи, природа и сущность педагогической реальности как таковой, тенденции, характер и механизмы её эволюции. Историко-педагогическое знание является по своему предмету педагогическим, а по методам исследования — историческим, поэтому курс истории педагогики развивает научно-исследовательские навыки, даёт возможность обнаружить закономерные связи между развитием педагогической теории и образовательной практики с одной стороны, и цивилизационным развитием — с другой.

Историко-педагогическое знание в целом является важнейшим источником для расширения базы теоретического и практического педагогического опыта. Оно раскрывает генезис педагогических проблем, предоставляет сравнительный материал для поиска современных решений этих проблем, помогает осознать ценность и новизну предлагаемых подходов к их решениям. Только с исторической точки можно глубоко и полно осмыслить картину современности, что позволит избежать неудачных повторов и ошибок сегодня и в будущем.

Болбас В. С., Болбас Г. В. Историко-педагогическое знание в содержании педагогического образования.

Эмоциональный компонент просоциальной направленности у студентов-психологов юношеского и молодого возраста

Щекудова Светлана Сергеевна, доцент кафедры педагогики факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, кандидат психологических наук, доцент; *shekudova@gmail.com*

Буй Анна Викторовна, педагог-психолог второй категории ГУО «Ясли-сад № 49 г. Гомеля», магистр психологических наук; *annabuoy@mail.ru*

Статья посвящена исследованию эмоционального компонента просоциальной направленности личности у студентов-психологов юношеского и молодого возраста. Установлено, что студенты-психологи в равной степени эмпатийны. Они проявляют большую эмпатию к родителям, детям, незнакомым и малознакомым людям. Менее развита у студентов эмпатия к пожилым людям и животным. Делается вывод о необходимости поиска путей развития у студентов-психологов позитивного отношения и позитивных форм социального взаимодействия.

Ключевые слова: «эмпатия к родителям»; «эмпатия к животным»; «эмпатия к пожилым людям»; «эмпатия к детям»; «эмпатия к героям художественных произведений»; «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям».

Профессиональная деятельность психолога предполагает проявление просоциального поведения, в основе которого должна лежать просоциальная направленность специалиста. «Просоциальная направленность личности есть интегральное свойство, содержащее в себе все проявления человеческой природы: потребности, желания, влечения, установки, интересы, склонности, идеалы, убеждения, ценности, мировоззрение, жизненные цели» [1, с. 69]. Просоциальная направленность определяет жизненную позицию человека, нравственную и социальную ценность личности.

Отечественный исследователь О. Е. Игнацкая предложила структурную модель просоциальной направленности личности [2], в которой выделила эмоциональный, когнитивный, мотивационный, ценностный и смысловой компоненты. *Эмоциональный компонент* в просоциальном развитии личности О. Е. Игнацкая характеризует как эмоциональное восприятие и отражение своего отношения к себе, людям, событиям через призму духовно-нравственных ценностей. «Постижение своей сущности, потенциаль-

ных возможностей, происходит через отношение к другому, в котором этот другой предстаёт как величайшая ценность в своей неповторимости и уникальности. Способность увидеть так другого есть способность проявления духовно-нравственных качеств: альтруизма, милосердия, сострадания, любви, благоговения как высшего способа реализации отношения к другому человеку» [2, с. 8].

Эмпатийный потенциал личности различается в зависимости от её просоциальной или эгоцентрической ориентации в обществе. Его можно формировать, развивать и регулировать [3]. Вместе с тем поэтапно, на протяжении всей жизни развивается и система личностных ценностей человека [4]. Б. С. Братусь говорит «о глубокой, проносимой через всю жизнь преемственности самых общих идеалов и устремлений, преемственности тех личностных ценностей, о которых и в юности, и в зрелом возрасте, и в старости человек мог бы сказать, несмотря ни на что, это — главное, ради чего стоит жить, я на том стою и не могу иначе» [5, с. 54]. Отрочество и юность вырабатывают

эти идеалы по большей части «теоретически», умозрительно, без должной связи с жизнью. В свою очередь на зрелости лежит сложнейшая задача реализовать эти идеалы в своей жизни [5]. Как отмечает отечественный исследователь Н. В. Кухтова, частота просоциальных действий в онтогенезе имеет тенденцию к увеличению, и с возрастом просоциальные действия могут стать устойчивой моделью поведения [6]. Профессиональная деятельность психолога непосредственно связана с ориентацией на другого человека, его интересы, на помощь, потому вопрос изучения просоциальной направленности студентов-психологов особенно актуален.

Цель данной статьи — выявить особенности эмоционального компонента просоциальной направленности личности студентов-психологов в юношеском и молодом возрасте.

Эмпирическое исследование по изучению эмоционального компонента просоциальной направленности будущих психологов осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В нём приняли участие 138 испытуемых. Из них: 97 человек учатся на II и III

курсах дневного обучения и 41 человек — на V курсе заочного обучения. Возраст испытуемых: 18 лет — 21 год и 23 года — 35 лет соответственно на дневном и заочном обучении.

Эмпатия как эмоциональный компонент просоциальной направленности личности изучалась с помощью методики **«Диагностика эмпатии»** И. М. Юсупова [7; 8], позволяющей не только выявить *общий уровень*, но и провести оценку по отдельным шкалам («эмпатия к родителям», «эмпатия к животным», «эмпатия к пожилым людям», «эмпатия к детям», «эмпатия к героям художественных произведений», «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям»). Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью расчёта многофункционального критерия φ^* — угловое преобразование Фишера.

На основании анализа полученных результатов было выделено три группы респондентов с *высоким, средним и низким* уровнем эмпатии. Эмпирические данные по *общему уровню* эмпатии у студентов-психологов юношеского и молодого возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1. — Количественные показатели общего уровня эмпатии у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Общий уровень развития эмпатии	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	0	0
Высокий	4	0
Средний	75	90
Низкий	21	10
Очень низкий	0	0

Из таблицы 1 следует, что среди студентов-психологов юношеского и молодого возраста распределение показателей немного отличается. Среди респондентов юношеского возраста *высокий* уровень эмпатии имеют 4 % студентов, *средний* — 75 %, что составляет большинство испытуемых, и *низкий* уровень — 21 % опрошенных. Среди респондентов молодого возраста *средний* уровень эмпатии — у 90 % опрошенных, *низкий* — у 10 %, *высокий* уровень эмпатии не выявлен. Респондентов с очень высоким и очень низким общим уровнем эмпатии не зафиксировано.

Статистические различия между студентами-психологами юношеского и молодого возраста находятся в зоне неопределённости в проявлении эмпатии на *высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,196$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)), *среднем* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,179$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)) и *низком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,650$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)).

Также с помощью методики И. М. Юсупова у студентов-психологов юношеского и молодого возраста была определена эмпатия по

отдельным шкалам. Эмпирические данные, полученные в результате исследования по

шкале «эмпатия к родителям», представлены в таблице 2.

Таблица 2. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к родителям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Общий уровень развития по шкале «эмпатия в родителях»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	2	0
Высокий	6	7
Средний	87	86
Низкий	4	7
Очень низкий	1	0

Из таблицы 2 следует, что количественные показатели по шкале «эмпатия к родителям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста схожи. В обеих группах респондентов присутствуют студенты с *высоким, средним и низким* уровнем эмпатии по данной шкале. Среди респондентов юношеского возраста *очень высокий* уровень эмпатии имеют 2 % студентов, *высокий* — 6 %, *средний* уровень — 87 %, что составляет большинство испытуемых, *низкий* уровень — 4 % и *очень низкий* уровень — 1 % опрошенных. Среди респондентов молодого возраста *высокий* уровень эмпатии — у 7 % испытуемых, *средний* — у 86 % и *низкий* уровень — у 7 % опрошенных.

Статистически значимых различий по шкале «эмпатия к родителям» между сту-

дентами-психологами юношеского и молодого возраста не выявлено (на *очень высоком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,547$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *высоком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,242$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *среднем* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,191$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *низком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,745$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *очень низком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,097$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)).

Таким образом, можно заключить, что по шкале «эмпатия к родителям» студенты-психологи юношеского и молодого возраста в равной степени проявляют эмпатию.

Эмпирические данные, полученные по шкале «эмпатия к животным» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста, представлены в таблице 3.

Таблица 3. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к животным» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к животным»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	0	0
Высокий	0	0
Средний	70	76
Низкий	29	24
Очень низкий	1	0

Из таблицы 3 следует, что *очень высокий* и *высокий* уровни по шкале «эмпатия к животным» у респондентов не выявлены. *Средний* уровень — у 70 % студентов юношеского возраста и 76 % студентов молодого возраста. *Низкий* уровень зафиксирован у 29 % студентов юношеского возраста и у 24 % студентов молодого возраста, а также 1 % студентов юношеского возраста имеет *очень низкий* уровень показателей по данной

шкале. Различия статистически не значимы на *среднем* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,666$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,544$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *очень низком* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,092$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)).

Результаты исследования по шкале «эмпатия к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста представлены в таблице 4.

Таблица 4. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к пожилым людям»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	0	0
Высокий	1	0
Средний	67	76
Низкий	32	22
Очень низкий	0	2

Из таблицы 4 следует, что проявление «эмпатии к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста также схоже. *Высокий* уровень эмпатии среди лиц юношеского возраста проявляет 1 % испытуемых. *Средний* уровень — 67 % испытуемых юношеского возраста и 76 % студентов молодого возраста. *Низкий* уровень выявлен у 32 % студентов юношеского возраста и у 22 % испытуемых молодого возраста, а также 2 % студентов молодого возраста имеют *очень низкий* уровень по данной шкале.

Статистически значимого различия по шкале «эмпатия к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста также не обнаружено на

высоком уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,092$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *среднем* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,023$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,215$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *очень низком* уровне статистические различия находятся в зоне неопределённости ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,684$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)).

Важно обратить особое внимание на эмпирические результаты изучения «эмпатии к пожилым людям», поскольку они говорят о невысокой социальной значимости данной группы для студентов.

В таблице 5 представлены эмпирические данные, полученные по шкале «эмпатия к детям».

Таблица 5. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к детям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к детям»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	5	5
Высокий	3	10
Средний	83	83
Низкий	9	2
Очень низкий	0	0

Из таблицы 5 следует, что у 5 % студентов-психологов юношеского и молодого возраста выявлен *очень высокий* уровень по шкале «эмпатия к детям». *Высокий* уровень — у 3 % студентов-психологов юношеского возраста и 10 % студентов-психологов молодого возраста. *Средний* уровень проявляют 83 % респондентов обеих групп. *Низкий* уровень — 9 % студентов-психологов юношеского возраста и 2 % респондентов молодого возраста.

Различия по шкале «эмпатия к детям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста статистически не значимы на *очень высоком* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,068$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *высоком* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,513$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *среднем* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,064$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *низком* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,640$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнях.

В таблице 6 представлены результаты исследования по шкале «эмпатия к героям художественных произведений».

Таблица 6. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к героям художественных произведений» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к героям художественных произведений»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	1	0
Высокий	1	5
Средний	72	78
Низкий	26	17
Очень низкий	0	0

Из таблицы 6 следует, что по шкале «эмпатия к героям художественных произведений» у 1 % студентов-психологов юношеского возраста выявлен *очень высокий* уровень. У 1 % респондентов юношеского возраста и у 5 % молодого возраста зафиксирован *высокий* уровень эмпатии. У 72 % студентов-психологов юношеского возраста и 78 % молодого возраста — *средний* уровень. *Низкий* уровень — у 26 % студентов-психологов юношеского возраста и у 17 % молодого

возраста. Статистически значимых различий по данной шкале у студентов-психологов не обнаружено на *очень высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,092$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,299$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *среднем* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,854$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,144$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)).

Эмпирические данные исследования по шкале «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» представлены в таблице 7.

Таблица 7. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к малознакомым и незнакомым людям»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	1	0
Высокий	5	5
Средний	84	83
Низкий	10	12
Очень низкий	0	0

Из таблицы 7 следует, что по шкале «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» 1 % студентов-психологов юношеского возраста имеет *очень высокий* уровень эмпатии. *Высокий* уровень зафиксирован у 5 % студентов-психологов юношеского и молодого возраста. 84 % студентов-психологов юношеского возраста и 83 % респондентов молодого возраста показали результат на *среднем* уровне. *Низкий* уровень выявлен у 10 % студентов-психологов юношеского возраста и у 12 % молодого возраста. Различия по данной шкале у студентов-психологов статистически не значимы на *очень высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,092$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), на *высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,068$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), на *среднем* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,083$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,321$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)).

Анализ результатов эмпирического исследования свидетельствует, что количественные показатели уровней эмпатии по шкалам у студентов-психологов юношеского и молодого возраста выражены в равной степени. Статистически значимых различий в эмпатии по шкалам у студентов не наблюдается.

Таким образом, студенты-психологи юношеского и молодого возраста в равной степени эмпатийны. Студенты-психологи юношеского возраста проявляют большую эмпатию к родителям, детям, незнакомым и малознакомым людям, меньшую — к пожилым лю-

дям, героям художественных произведений и животным.

Студенты-психологи молодого возраста в равной мере эмпатийны на среднем уровне. Вместе с тем они более эмпатийны на высоком уровне к детям, родителям, героям художественных произведений, к незнакомым и малознакомым людям. Наименее развита у них эмпатия к пожилым людям и животным.

У всех категорий респондентов лучше всего развита эмпатия к родителям. Данный факт, по нашему мнению, свидетельствует о том, что родители являются самыми значимыми людьми для подавляющего большинства студентов. Также студенты проявляют высокую эмпатию к детям и к незнакомым и малознакомым людям, что, безусловно, имеет большое значение для выбранной профессии, в основе которой заложено стремление способствовать благополучию другого человека, зачастую специалисту незнакомому. Наименее развита у студентов эмпатия к животным и пожилым людям, что говорит о невысокой социальной значимости данной группы для лиц юношеского и молодого возраста. В связи с вышесказанным считаем актуальным вопрос о поиске путей развития у студентов-психологов позитивного отношения и позитивных форм социального взаимодействия, в частности, с такой категорией, как пожилые люди.

Литература

1. Игнацкая, О. Е. Особенности изучения компонентов просоциальной направленности личности старшеклассников / О. Е. Игнацкая // Психологический журнал. — 2008. — № 4 (20). — С. 68—73.
2. Игнацкая, О. Е. Просоциальная направленность личности и методы её изучения : монография / О. Е. Игнацкая. — Минск : А. Н. Вараксин, 2015. — 119 с.
3. Елеференко, И. О. Эмпатия как основание коммуникации / И. О. Елеференко // Культурная жизнь Юга России. — 2010. — № 4 (38). — С. 33—36.
4. Каширский, Д. В. Психология личностных ценностей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. В. Каширский. — М., 2014. — 57 с.
5. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь. — М. : Знание, 1985. — 64 с.
6. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н. В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. — 2004. — № 1. — С. 60—65.
7. Долгова, В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. — Челябинск : АТОКСО, 2007. — 253 с.
8. Юсупов, И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. — Казань : Татар. книж. изд-во, 1991. — 191 с.

Материал поступил в редакцию 10.04.2020.

The emotional component of prosocial orientation of psychology students of adolescent and young age

Svetlana S. Shchekudova, Associate Professor of the Pedagogy Department of the Psychology and Pedagogy Faculty of Francisk Skorina Gomel State University, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; *shchekudova@gmail.com*

Anna V. Bui, teacher-psychologist of the second category of the State Educational Institution «Nursery-kindergarten No. 49 of Gomel», M. Sci. (Psychology); *annabuoy@mail.ru*

The article is devoted to the research of the emotional component of prosocial personality orientation of psychology students of adolescent and young age. It has been established that psychology students are equally empathetic. They show great empathy with parents, children, unfamiliar people. The empathy with the elderly and animals is less developed among students. It is concluded that it is necessary to find ways to develop positive attitudes and positive forms of social interaction among psychology students.

Keywords: empathy with parents; empathy with animals; empathy with the elderly; empathy with children; empathy with heroes of artistic works; empathy with unfamiliar people.

References

1. Ignackaya, O. E. Osobennosti izucheniya komponentov prosocial'noj napravlenosti lichnosti starsheklassnikov / O. E. Ignackaya // Psihologicheskij zhurnal. — 2008. — № 4 (20). — S. 68—73.
2. Ignackaya, O. E. Prosocial'naya napravlenost' lichnosti i metody eyo izucheniya : monografiya / O. E. Ignackaya. — Minsk : A. N. Varaksin, 2015. — 119 s.
3. Eleferenko, I. O. Empatiya kak osnovanie kommunikacii / I. O. Eleferenko // Kul'turnaya zhizn' YUga Rossii. — 2010. — № 4 (38). — S. 33—36.
4. Kashirskij, D. V. Psihologiya lichnostnyh cennostej : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.01 / D. V. Kashirskij. — M., 2014. — 57 s.
5. Bratus', B. S. Nravstvennoe soznanie lichnosti / B. S. Bratus'. — M. : Znanie, 1985. — 64 s.
6. Kuhtova, N. V. Fenomen prosocial'nogo povedeniya v psihologicheskoy nauke (nekotorye podhody v izuchenii prosocial'nogo povedeniya) / N. V. Kuhtova // Belorusskij psihologicheskij zhurnal. — 2004. — № 1. — S. 60—65.
7. Dolgova, V. I. Empatiya i kommunikativnaya kompetentnost' / V. I. Dolgova, E. V. Mel'nik. — CHelyabinsk : ATOKSO, 2007. — 253 s.
8. YUsupov, I. M. Psihologiya vzaimoponimaniya / I. M. YUsupov. — Kazan' : Tatar. knish. izd-vo, 1991. — 191 s.

Submitted 10.04.2020.

Предупреждение у учащихся систематических ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями в процессе обучения математике

Костюкович Наталья Владимировна, заведующий лабораторией математического и естественнонаучного образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент; *kostukovich30@gmail.com*

Канашевич Татьяна Николаевна, доцент кафедры «Профессиональное обучение и педагогика» Белорусского национального технического университета, кандидат педагогических наук, доцент; *kanashevich77@gmail.com*

Синькевич Вера Николаевна, инженер отдела мониторинга качества образования Белорусского национального технического университета, соискатель Национального института образования; *verasink@yandex.by*

В статье раскрываются причины возникновения у учащихся систематических ошибок, вызывающих появление трудностей в овладении компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности. Предлагаются примеры практико-ориентированных заданий по предупреждению у обучающихся трудностей и систематических ошибок при изучении математики.

Ключевые слова: систематические ошибки; трудности; предметные компетенции; метапредметные компетенции; превентивная деятельность; математика; практико-ориентированные задания.

В современных условиях повышение уровня компетентности обучающихся не может происходить за счёт увеличения времени, отводимого на изучение того или иного предмета, а также соответствующего расширения учебных программ. Решение этой проблемы лежит в другой плоскости. Необходимо, помимо обеспечения психологической готовности учащихся к усвоению учебного материала, изменить подход к изучению и устранению типичных ошибок, возникающих в процессе обучения, в том числе при изучении математики.

Результаты международных исследований PISA, республиканских контрольных работ по математике, исследования психологов и пе-

дагогов показывают снижение в учреждениях общего среднего образования при продвижении к старшим классам числа обучающихся, достигающих высоких уровней подготовки, что свидетельствует о поверхностном усвоении математического содержания. Последнее обстоятельство приводит к появлению у учащихся систематических ошибок, а их исправление, как известно, требует гораздо больше усилий и времени и от педагога, и от обучающихся, чем предупреждение.

Таким образом, деятельность учителя математики при формировании компетенций учащихся должна быть направлена на **предупреждение** у них систематических ошибок, то есть быть **превентивной**.

Понятие «превентивный» от *франц.* *préventif*, *лат.* *praeventio* — опережаю, предупреждаю) детерминируется как *предупреждающий, предохранительный*.

Дефиниция «превенция» рассматривается различными науками: психологией, педагогикой, социологией и др. В общепедагогическом аспекте превенция означает «предупреждение, опережение, упреждение, смягчение отрицательных действий обучающихся, а также педагогическая помощь и поддержка последних в трудных ситуациях» [1, с. 71].

Превентивная деятельность, по мнению В. А. Слостёнина, является составной и неотъемлемой частью педагогического процесса как специально организованного и целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников для решения образовательных, развивающих и предупредительных задач [2].

Превентивная деятельность (по А. П. Сманцеру и Е. М. Рангеловой) — это деятельность педагога, воспитателя по предупреждению, предотвращению, упреждению асоциальных явлений среди учащихся; заранее спланированная, продуманная, целенаправленная система воспитательных действий, задача которых — распознать, выявить возможные отклонения у обучающихся в учёбе и поведении [1, с. 76].

Превентивная деятельность учителя математики в исследовании С. И. Зенько рассматривается как спланированная система мероприятий, направленная на выявление причин математических ошибок и нахождение способов их устранения в процессе обучения математике [3].

Придерживаясь мнения выше названных авторов, будем рассматривать превентивную деятельность как заранее спланированную, целенаправленную систему действий педагога, цель которой — распознавание, выявление у обучающихся возможных трудностей при изучении учебного материала.

Кроме того, предупреждение систематических ошибок у учащихся видится нам в реализации педагогом полномасштабной превентивной деятельности как в процессе обучения математике, так и во внеучебной деятельности при формировании у обучающихся метапредметных и личностных компетенций.

Приоритетным направлением превентивной деятельности выступает стимулирование

познавательной деятельности учащихся, разъяснение им важности овладения теми или иными компетенциями. Следовательно, данная деятельность ориентирована на регуляцию мыслительных процессов обучающихся и формирование у них универсальных умственных действий.

Являясь по характеру опережающей, превентивная деятельность позволяет определить истинные причины и условия возникновения систематических ошибок у обучающихся. Поэтому главная особенность превентивной деятельности — стимулирование учащегося самостоятельно находить свои ошибки, справляться с трудностями. Вместе с тем педагог должен положительно реагировать и поддерживать обучающегося при принятии решения в тех или иных проблемных обстоятельствах, стремиться к созданию ситуации успеха, а также добиваться закрепления полученных положительных результатов в учебной деятельности. Помимо этого, направленность педагогической поддержки на саморазвитие, профессиональное самоопределение и самореализацию учащихся — тоже важная сторона превентивной деятельности. Последняя способствует овладению обучающимися универсальными и профессиональными компетенциями (это позволяет им осмысленно относиться к усвоению предметных знаний), формированию социально одобряемых и разделяемых обществом ценностных ориентаций. Наконец, превенция — это своевременная помощь учащемуся в решении его жизненных проблем, педагогическая поддержка в развитии его индивидуальности. Таким образом, превентивная деятельность есть системное многоплановое образование, охватывающее весь процесс обучения, в том числе математике.

Необходимость осуществления превентивной деятельности не вызывает сомнения, однако анализ учебных и учебно-методических пособий, других актуальных изданий по математике свидетельствует о том, что педагогические средства для предупреждения систематических ошибок у учащихся и затруднений при овладении ими компетенциями в процессе обучения математике недостаточно разработаны.

Цель нашего исследования — определить конкретные ошибки и трудности, возникающие у учащихся в процессе обучения математике. На основе этого в рамках

компетентного подхода будут предложены типы практико-ориентированных заданий, направленных не столько на усвоение готовых знаний, сколько на овладение предметными и метапредметными компетенциями.

Превентивная деятельность учителя математики будет способствовать повышению прочности усвоения учащимися предметных знаний и умений, обеспечит формирование умения преобразовывать имеющийся общий способ действия, которому соответствует то или иное математическое понятие, при решении новых задач, полученных при изменении условия стандартных.

Методологической основой для разработки постановленных задач выступили системный (В. П. Кузьмин), деятельностный (Г. П. Щедровицкий и др.), каузальный (В. А. Далингер и др.) и компетентностный (А. В. Хуторской) подходы, положения общепсихологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и др.), теория учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), теория превентивной деятельности (Е. М. Рангелова, А. П. Сманцер и др.), теория развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и др.).

В основу разработки педагогического сопровождения превентивной деятельности по предупреждению трудностей и систематических ошибок у учащихся в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности при формировании предметных и метапредметных компетенций наряду с основными дидактическими принципами отбора содержания образования (научности, последовательности, систематичности, доступности, преемственности и т. д.) положены следующие:

- *принцип ценности и уникальности личности*, заключающийся в признании индивидуальности учащегося, при котором обучение является средством развития его личности. Этот принцип предусматривает реализацию индивидуальных потребностей каждого обучающегося при изучении математики с учётом его возможностей, склонностей и способностей;
- *педагогической поддержки и сотрудничества при осуществлении превен-*

тивной деятельности, предполагающий оказание дифференцированной помощи учащимся с разным уровнем подготовки и способностей в решении возникающих проблем;

- *причинной обусловленности превентивной деятельности*. Воздействие педагога должно быть опережающим и направленным на устранение причин возникновения систематических математических ошибок у обучающихся;
- *целенаправленности превентивной деятельности*. Обучение должно быть строго подчинено поставленным целям изучения учебного материала;
- *целесообразности и оптимальности превентивной деятельности*. Необходимо соотносить воплощение различных превентивных мер и возможность их реализации на практике с поставленными целями обучения;
- *своевременности превентивной деятельности*. Любое превентивное воздействие по предупреждению систематических ошибок должно быть проведено заблаговременно и в наиболее благоприятных условиях; требуется поиск наиболее эффективных подходов к реализации превентивной деятельности учителя;
- *принцип практической направленности превентивной деятельности*. Нужно сформировать у обучающихся универсальные учебные умения, умения осуществлять самоконтроль, самопроверку, критический анализ и оценку результатов собственной учебной деятельности, проводить её коррекцию при решении различных задач, научить применять данные умения в практической деятельности.

Таким образом, предложенная выше система принципов позволит обеспечить эффективность предпринимаемых превентивных мер для предупреждения трудностей в овладении учащимися компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности.

К основным ошибкам, систематически возникающим в процессе обучения математике, можно отнести следующие:

- *функциональные*, связанные с несформированностью функционального мышления у обучающихся и проявляющиеся,

- например, в непонимании математических зависимостей, неумении применять их при решении задач;
- *логические*, обусловленные несформированностью логического мышления у учащихся и выражающиеся, к примеру, в нарушении логической правильности умозаключений, последовательности рассуждений или каким-либо недочётом в доказательстве;
 - *математические*, связанные с несформированностью абстрактного мышления у обучающихся и обнаруживающиеся в невладении каким-то математическим содержанием, иначе — в несформированности математической компетенции (способности структурировать данные, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации и преобразовывать её; интерпретировать полученные результаты);
 - *визуальные*, обусловленные несформированностью пространственного мышления у учащихся и проявляющиеся, например, в нарушениях построения пространственных образов

и оперирования ими при построении чертежей;

- *технические*, сопряжённые с невнимательностью обучающихся. К таковым относятся: описки в словах и обозначениях, пропуски слов, цифр, ошибки в арифметических расчётах;
- *ошибки общего характера*, обусловленные отсутствием необходимых навыков саморегуляции в учебной деятельности, к примеру, неумение осуществлять самоконтроль и самопроверку правильности решения задач и т. д.

Выявление причин появления каждого типа ошибок позволит: определить направления предупреждения ошибок; детерминировать приёмы и способы активизации познавательной деятельности обучающихся; развивать интерес к изучению математики у учащихся; дифференцировать процесс обучения математике, а также способствовать росту профессионального уровня педагога.

Проявление и причины трудностей у обучающихся на примере овладения метапредметными компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности на II ступени общего среднего образования представлены в таблице.

Таблица. — Причины и проявление трудностей при формировании компетенций (на примере метапредметных компетенций (M_i)). Виды заданий для осуществления превентивной деятельности

Характеристика метапредметных результатов	Проявление трудностей при формировании компетенций	Причины трудностей	Виды заданий для осуществления превентивной деятельности
1	2	3	4
<p>M₁: Осознаёт возможности познания окружающего мира.</p> <p>Выстраивает собственное целостное мировоззрение: владеет предметными знаниями, которые отражают сущностные связи и отношения между объектами и процессами действительности,</p>	<p>Непонимание функциональной зависимости между основными элементами содержания учебного предмета.</p> <p>Нарушение целостности и системности знаний по учебному предмету с невозможностью установления внутрипредметных связей (между содержанием отдельных разделов) и межпредметных связей</p>	<p>Слабая взаимосвязь и преемственность математических знаний.</p> <p>Необеспеченность психологической готовности к усвоению того или иного учебного материала по математике, недостаточность подготовки такого усвоения посредством развития определенных умственных процессов, в первую очередь:</p>	<p>Задания-тренажёры.</p> <p>Дифференцированные задания с подсказками и наводящими вопросами.</p> <p>Задания-примеры с разбором неверного решения (с выявлением ошибок при решении и анализом этих ошибок):</p>

1	2	3	4
<p>использует знания на практике для осознанного восприятия и понимания научной картины мира;</p> <p>осуществляет приёмы мыслительной деятельности. (умеет анализировать и синтезировать понятия, делать обобщения, устанавливать аналогии, причинно-следственные связи, классифицировать, строить логическое умозаключение и делать выводы);</p> <p>владеет основами изучаемых наук как средством</p>	<p>(с другими учебными предметами), переноса знаний и умений из одной области (раздела) в другую.</p> <p>Неспособность применять математические знания при решении практико-ориентированных задач.</p> <p>Невладение основными приёмами мыслительной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализом; • синтезом; • обобщением; • установлением причинно-следственных связей; • аналогией; • классификацией; • умозаключением; • абстрагированием; • созданием и оперированием пространственными образами и др. при решении задач математического содержания. <p>Неразвитое функциональное мышление и неспособность применять математические знания при решении практико-ориентированных задач</p>	<p>определённых умственных процессов, в первую очередь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • логического; • пространственного; • функционального; • абстрактного видов мышления. <p>Отсутствие системных качеств мышления: глубины, широты.</p> <p>Недостаток опыта решения практико-ориентированных задач</p>	<p>Задания аналитико-синтетического типа с допущенными ошибками. Задания с неправомерным обобщением в решении.</p> <p>Задания с нарушением причинно-следственных связей в решении.</p> <p>Задания с неверной аналогией в решении.</p> <p>Задания с неправильным определением объёма и делением математических понятий.</p> <p>Задания с несостоятельными выводами, ошибочными умозаключениями.</p> <p>Задания с неверным вычленением математических отношений.</p> <p>Задания с неправильным построением в решении.</p> <p>Задания-игры с использованием контекстных, сюжетных практико-ориентированных задач (с выявлением ошибок при решении и анализом этих ошибок)</p>
<p>M₂: Налаживает сотрудничество; способен грамотно и аргументировано излагать свои мысли; отстаивает и обосновывает свою точку зрения</p>	<p>Неумение математически рассуждать, приводить доказательства, обосновывать свою точку зрения, делать аргументированные выводы при решении математических задач</p>	<p>Несформированность логической культуры мышления</p>	<p>Дифференцированные задания с системой дозированных подсказок. Задания мини-проекты с аргументацией полученных результатов (доказательством).</p> <p>Задания на опровержение ошибочных математических рассуждений и доказательств</p>

1	2	3	4
<p>М₃: Умеет использовать различные источники информации в учебно-познавательных целях, критически оценивает и интерпретирует информацию, содержащуюся в разных источниках</p>	<p>Неумение критически оценивать и интерпретировать противоречивую информацию, содержащуюся в условии математических задач, решать проблемные задачи</p>	<p>Несформированность критического мышления (стереотипность, шаблонность мышления). Отсутствие опыта решения проблемных задач</p>	<p>Задания, содержащие противоречие в условии. Задания на стереотип действий (тестовые задания закрытого типа с несколькими или без правильного ответа). Задания, требующие интерпретации ответа. Задания, содержащие неоднозначное решение</p>
<p>М₄: Самостоятельно планирует и прогнозирует свои результаты; проводит контроль, критически анализирует и оценивает результаты, осуществляет коррекцию своей деятельности</p>	<p>Неумение предугадать рациональный путь решения математической задачи, вычленив математическую ситуацию в задаче, смоделировать ход её решения и спрогнозировать её результат. Неумение проводить самопроверку правильности своего решения математических задач, осуществлять пошаговый самоконтроль, а также оперативно и грамотно корректировать свои вычисления</p>	<p>Несформированность комбинаторной способности, неразвитость математической интуиции и воображения. Невнимательность, отсутствие навыков саморегуляции в учебной деятельности при изучении математики, умения осуществлять самоконтроль и самопроверку</p>	<p>Задания, предполагающие выполнение несколькими способами (эвристические задания: на перебор вариантов решения, на нахождение общего способа решения). Задания с пошаговым и итоговым контролем (коррекционные)</p>
<p>М₅: Проявляет интерес к учебно-исследовательской и проектной деятельности, способен к самостоятельной творческой деятельности</p>	<p>Отсутствие интереса к учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках изучения математики. Неспособность применять знания и умения в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых математических задач (невладение приёмами математического моделирования; самостоятельными действиями по описанию, объяснению и преобразованию математических объектов; неумение находить рациональные способы решения задач, решать творческие задачи)</p>	<p>Отсутствие учебно-познавательной мотивации при изучении математики, глубины и гибкости мышления, опыта решения исследовательских и творческих задач</p>	<p>Задания, предполагающие выполнение несколькими, в том числе нестандартными, способами (контекстные, сюжетные, проблемные, эвристические, исследовательские задания, мини-проекты, задания в контексте ТРИЗ-технологии)</p>

Для того чтобы снизить вероятность возникновения ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями, необходимо использовать различные виды заданий (коррекционных, проблемных, эвристических, исследовательских и пр.), направленных, в первую очередь, на обеспечение психологической готовности обучающихся к усвоению конкретного учебного материала по математике (развитие учебно-познавательной мотивации, самоконтроля, функционального, абстрактного, логического, пространственного, комбинаторного, критического типов мышления, внимания, памяти и других умственных процессов).

При этом следует учитывать, что отдельные задания (к примеру, контекстные, сюжетные задания, мини-проекты) содержат сведения частного характера, не имеющие существенного значения ни для усвоения системы знаний по математике, ни для умственного развития, тем не менее играющие важную роль для практики овладения учащимися соответствующими личностными и метапредметными компетенциями. Именно поэтому обучающийся должен получать такие сведения самостоятельно, при решении практико-ориентированных задач в ходе внеучебной деятельности (управляемой учителем).

Под практико-ориентированными задачами нами понимаются сюжетные задачи, у которых контекст обеспечивает подлинные условия для использования математики в повседневной жизни, профессиональной деятельности и при изучении других учебных предметов, раскрывает многообразие применения математики и своеобразие отражения ею реального мира. Содержание предлагаемых задач основано как на внутрипредметных, так и межпредметных связях. И представляется связанным, прежде всего, с приоритетными направлениями развития научной и профессиональной деятельности в стране: техникой, информационными и иными технологиями, строительством, экономикой, естественными науками и т. д.

Приведём примеры практико-ориентированных заданий для осуществления превентивной деятельности по предупреждению систематических ошибок у учащихся, а также выявлению возникающих трудностей при овладении компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности.

Задание 1 (задание с выявлением ошибок при решении и анализом этих ошибок).

Производительность (количество продукции, выпускаемой за определённую единицу времени) компании в результате экономического кризиса снизилась до 60 %. Согласно плану мероприятий по восстановлению своего финансового состояния компания должна в трёхмесячный срок удвоить свою производительность и выйти на докризисный уровень в 120 %. Ежемесячно компания стала увеличивать свою производительность на 20 % по сравнению с предшествующим месяцем. Выполнит ли компания план в назначенный срок или нет?

Решение. Прирост производительности компании за три месяца должен составить $120\% - 60\% = 60\%$. За один месяц она должна получать прирост в среднем на $60\% : 3 = 20\%$. Следовательно, рассматриваемая компания, дающая ежемесячный прирост производительности в 20 %, план по восстановлению выполнит.

- В данном рассуждении содержится ошибка. Укажите её.
- Запишите формулу, позволяющую точно вычислить требуемый ежемесячный прирост производительности компании.
- Определите минимальное целое значение ежемесячного прироста (в процентах) на протяжении двух месяцев.

Целью выполнения задания является формирование следующих умений:

- строить математическую модель ситуации, описанной в условии задачи;
- решать задачи экономического содержания на процентный прирост и вычисление «сложных процентов» с использованием соответствующей формулы;
- составлять и решать квадратные уравнения.

Данное задание относится к разделу «Квадратные уравнения» (VIII класс), является практико-ориентированным и направлено на предупреждение у обучающихся:

- логических ошибок, выражающихся в нарушении логической правильности умозаключений;
- математических ошибок, обнаруживающихся в неумении строить математическую модель ситуации, составлять и решать квадратные уравнения, незнаении формулы «сложных процентов».

Задание 2 (задание с подсказками и наводящими вопросами, задание, условие которого предполагает выполнение несколькими способами).

Из курса физики известно, что скорость испарения жидкости зависит от площади её поверхности: чем больше площадь поверхности, тем больше будет количество частиц, покидающих жидкость, тем быстрее будет происходить её испарение.

В каком математическом случае испарение жидкости с поверхности прямоугольной формы с заданным периметром будет максимальным?

1) Прежде, чем ответить на основной вопрос задачи, рассмотрите различные формы прямоугольников, оцените их площадь при заданном периметре p . Как в зависимости от длин сторон изменяется площадь прямоугольника данного периметра?

2) Решите обратную задачу: Какой из прямоугольников заданной площади имеет наименьшее значение периметра? С помощью частных примеров обоснуйте свою гипотезу.

3) Какова функциональная зависимость площади S прямоугольника в зависимости от длины его стороны a и периметра p ? Укажите формулу данной зависимости и постройте её график.

4) Докажите, что из всех прямоугольников, имеющих данный периметр, квадрат имеет наибольшую площадь. Решите задачу тремя способами.

Целью выполнения задания является формирование следующих умений:

- применять полученные знания по теме «Функция» при решении прикладных задач на максимум и минимум;
- устанавливать функциональные зависимости между площадью, периметром и стороной геометрических фигур, используя известные формулы;
- применять формулы квадратичной зависимости, формулы для нахождения вершины параболы; формулы сокращённого умножения и др.;
- логически рассуждать, приводить доказательства геометрических утверждений.

Задание относится к разделам «Площади многоугольников» и «Квадратичная функция» (VIII класс), является практико-ориентированным с межпредметным содержанием (межпредметные связи наблюдаются с физикой) и ориентировано на предупреждение:

- математических ошибок, проявляющихся в незнании формул для нахождения площади и периметра прямоугольника, формулы квадратичной зависимости, формулы для нахождения вершины параболы;
- функциональных ошибок, связанных с непониманием математических зависимостей, неумением их применять при решении прикладных задач;
- логических ошибок, обусловленных несформированностью логического мышления у обучающихся, выражающихся в нарушении последовательности рассуждений или каком-либо недочёте в доказательстве;
- ошибок общего характера, которые сопряжены с неумением осуществлять самоконтроль и самопроверку правильности решения задач.

Разработанные задания рассчитаны на комплексную, взаимосвязанную оценку образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) учащихся в процессе обучения математике и во внеурочной деятельности.

Предметные результаты связаны с усвоением содержания той или иной темы учебной программы по математике и представляют собой совокупность предметных знаний и умений.

Метапредметные результаты подразумевают овладение обучающимися приёмами учебной работы и универсальными способами деятельности (регулятивными, коммуникативными, познавательными и т. д.), а также системностью знаний по математике, основанной на внутри- и межпредметной интеграции содержания образования. К метапредметным результатам относятся: постановка и решение проблем; установление межсистемных и внутрисистемных связей логические действия; аргументация своей позиции, логика высказываний; поиск, отбор, критическая оценка и представление информации; целеполагание, планирование и прогнозирование; оценка и контроль, корректировка результатов при решении математических задач.

Личностные результаты выражаются в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для решения проблемной задачи и достижения поставленной цели. Данные результаты

носят надпредметный характер и охватывают: мировоззрение, ценности, отношение, поведение, качества личности, опыт деятельности, самоопределение и т. д.

Таким образом, решение практико-ориентированных задач с межпредметным содержанием — один из важнейших способов проверки сформированности предметных, метапредметных и личностных компетенций. При решении именно таких задач определяются глубина понимания тех или иных закономерностей, сформированность умений при-

менять их для анализа реальных процессов и в практических целях. Данные задачи играют решающую роль в части овладения познавательной компетенцией, столь необходимой для любой предметной области и для которой характерны такие универсальные действия, как умения анализировать, выделять главное, аргументировать своё мнение, приводить доказательства, использовать знаково-символические средства, составлять модели, логические схемы и алгоритмы и т. п.

Литература

1. Сманцер, А. П. Основы превентивной педагогики : учеб. пособие / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. — Минск : БГУ, 2014. — 279 с.
2. 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.
3. Зенько, С. И. Предупреждение математических ошибок учащихся 5—7 классов при обучении в подвижных группах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. И. Зенько. — Минск, 2009. — 30 с.

Материал поступил в редакцию 03.08.2020.

Prevention of students' systematic mistakes and difficulties while mastering subject and meta-subject competencies in the process of teaching Mathematics

Natalia V. Kostyukovich, Head of the Mathematical and Natural Science Education Laboratory of the National Institute of Education, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Prof.; kostukovich30@gmail.com

Tatyana N. Kanashevich, Associate Professor of the Professional Training and Pedagogy Department of the Belarusian National Technical University, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Prof.; kanashevich77@gmail.com

Vera N. Sinkevich, engineer of the Education Quality Monitoring Department of the Belarusian National Technical University, applicant for the degree of Candidate of Sciences at the National Institute of Education; verasink@yandex.by

The article reveals reasons for the occurrence of systematic mistakes of students, causing difficulties in mastering competencies in the process of teaching Mathematics and in extracurricular activities. Examples of practice-oriented tasks for preventing difficulties and systematic mistakes of students while learning Mathematics are suggested.

Keywords: systematic mistakes; difficulties; subject competencies; meta-subject competencies; preventive activity; Mathematics; practice-oriented tasks.

References

1. Smancer, A. P. Osnovy preventivnoy pedagogiki : ucheb. posobie / A. P. Smancer, E. M. Rangelova. — Minsk : BGU, 2014. — 279 s.
2. Slastyonin, V. A. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastyonin, I. F. Isaev, E. N. SHiyarov ; pod red. V. A. Slastyonina. — M. : Akademiya, 2002. — 576 s.
3. Zen'ko, S. I. Preduprezhdenie matematicheskikh oshibok uchashchihsya 5 —7 klassov pri obuchenii v podvizhnyh gruppah : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / S. I. Zen'ko. — Minsk, 2009. — 30 s.

Submitted 03.08.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В сложившейся в настоящее время эпидемиологической ситуации актуальными стали вопросы дистанционного обучения студентов. Многие учреждения высшего образования перешли на данный вид обучения или на очное обучение с элементами дистанционного, что привело к выявлению ряда проблем, связанных с отношением к дистанционному обучению и готовностью к использованию таких форм организации учебного процесса в учреждениях высшего образования. Это, в частности, отсутствие у обучающихся выбора в сложившихся обстоятельствах, опыта применения ряда современных методов и средств дистанционного обучения, навыков самостоятельной работы, низкий уровень технической оснащённости. В связи с этим актуальным является исследование отношения и готовности современных студентов к дистанционному обучению.

Под дистанционным обучением понимается взаимодействие преподавателей и студентов на расстоянии, отражающее цели, методы, организационные формы и средства обучения, реализуемое с помощью интерактивных технологий. Оно является инновационной системой обучения, которая в последние годы активно сочетается с традиционным обучением. Однако в психолого-педагогической литературе в настоящее время отсутствует целостное представление о дистанционном обучении и о готовности к его реализации.

Дистанционное обучение, в сравнении с традиционным обучением, обладает следующими основными особенностями: географической удалённостью элементов системы и использованием технических средств передачи информации.

Гапанович-Кайдалов Н. В., Гапанович-Кайдалова Е. В. Психологическая готовность студентов университета к дистанционной форме обучения.

УДК 37.013.44

Становление и развитие художественно-эстетического образования: с древнейших времён до конца XIX века*

Колбышева Светлана Ивановна, ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарного образования Национального института образования, кандидат педагогических наук; kolba68@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы становления и развития художественно-эстетического образования, начиная с древнейших времен; анализируются в исторической репрезентации его ключевые позиции; выделяются факторы, определившие развитие данного феномена в последующие эпохи. Прослеживается взаимосвязь художественно-эстетического образования с духовной культурой общества. Отдельное место в статье уделено идеям художественно-эстетического образования в Беларуси.

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование; ключевые позиции; духовная культура; идеи художественно-эстетического образования в Беларуси.

Осмысление художественно-эстетического образования в философском, социологическом и психологическом аспектах расширяет современные представления о данном феномене. Признание онтологического статуса художественной культуры, искусства и его роли в решении ключевых задач общественной жизни, усиление этико-эстетического начала в сознании отдельного человека, смещение акцентов во взаимодействии «человек — искусство», а также динамика в понимании роли личности в процессе художественного творчества, детерминированные изменениями социокультурных реалий, обусловили необходимость рассмотрения художественно-эстетического образования в историческом измерении.

Начало художественно-эстетического образования исследователи относят к культуре Древнего Востока. В древнейших трактатах и философских трудах есть упоминания о том, что занятиям искусствами отводилось такое же место, как занятиям математикой и письмом. В этот период появились и пер-

вые учебные заведения, в которых происходило обучение искусствам.

В Древней Индии, Древнем Китае предпочтению отдавалось эстетическому воспитанию (необходимо отметить, что художественное образование как отдельное педагогическое явление не выделялось вплоть до XVIII в.), и его значение определялось связью человека с миром природы, развитием ощущений, сил и способностей души, формированием духовности и гражданской позиции человека. Большое значение придавалось воспитанию эстетического чувства, регулирующего перевод внутреннего состояния личности во внешний мир. Приоритет принадлежал музыке и поэзии. Древнекитайский мыслитель Конфуций, например, в музыкальном искусстве видел не только средство воспитания («начинай образование с поэзии, упрочивай его церемониями и завершай музыкой» [1, с. 52]), но и средство управления государством: «управлять Поднебесной значит уметь применять правила поведения и музыку» [2, с. 188].

*Статья, в которой рассматриваются особенности развития художественно-эстетического образования XX — начала XXI века, будет опубликована в одном из следующих номеров журнала.

В эпоху Античности эстетическое воспитание стало частью общественной жизни. В Древней Греции появился термин «мусическое воспитание» (*от греч. musike* — искусство муз), обозначивший систему, в которой искусство представлено в качестве неотъемлемого компонента общего образования человека. Для античного мира важное значение имел принцип калокагатии, воплощающий идеал гармонически развитой личности, равномерно сочетавшей в себе физические, интеллектуальные и духовные способности, внешнюю и внутреннюю красоту. Целью эстетического воспитания древние греки считали воспитание благородных качеств человека-гражданина.

Свидетельством идей древнегреческих философов в области эстетического воспитания являлись школы Платона и Аристотеля [3]. Платон уделял большое внимание соотношению эстетического воспитания с этикой, утверждая, что гармонически развитая личность должна быть нравственной, а нравственность в свою очередь формируется исключительно на основе эстетического опыта. Само искусство Платон трактовал с помощью этических категорий, и художественная рефлексия у него сводилась к осмыслению, скорее, «истинного» и «доброе», чем «прекрасного». Аристотель поднял эстетическое воспитание на государственный уровень, углубив в знаменитой «Поэтике» вопросы влияния искусства на этические качества личности. В воспитательном ракурсе рассматривал философ явление катарсиса, считая, что «облагораживание души» возможно только через искусство [4].

Во времена Римской империи внимание общественности переключается на принципы полезности и целесообразности. В соответствии с этими принципами формируется круг так называемых свободных дисциплин («свободных искусств»), рекомендуемых к обязательному изучению. В их число вошли ораторское мастерство, основанное на чувстве художественного слова, ритма и выразительной речи, музыка, а также изучение законов природы и норм поведения [5, с. 178—184].

В Средние века эстетическое воспитание развивалось в рамках теоцентрической парадигмы. Нивелировались гедонистическая и собственно эстетическая функции искусства,

содержание художественной культуры регламентировалось рамками религии. Согласно учению средневекового мыслителя Августина Блаженного «вся земная красота рассматривалась как отблеск божественной» [6, с. 86]. То есть искусство было вплетено в структуру общего образования и подчинялось требованиям церкви. Серьёзным приращением, имеющим значение для эстетического воспитания в последующие эпохи, стало признание роли процессов самонаблюдения, самопознания личности в качестве источников художественного творчества.

Новые представления об образовании в целом и эстетическом воспитании как его части в данный период вырабатывались и на белорусских землях. Наиболее значимым в этом смысле является имя Евфросинии Полоцкой — белорусской просветительницы, сумевшей собрать возле себя талантливых людей своего времени, сконцентрировать в Полоцке культурную жизнь, организовать при Софийском соборе школы, где и мальчики, и девочки изучали некоторые из «свободных дисциплин», осваивали правила культурного поведения, эстетического отношения к миру [7, с. 43—44]. Знаменитый проповедник Кирилл Туровский в своих притчах и проповедях опосредованно раскрывал важность добрых дел и поступков («Будзь слаўны ня сьветлай вопраткай, але добрымі ўчынкамі» [8, с. 105], выделяя таким образом из всех качеств человека доброту и милосердие. Эстетическое, как видим, в Средние века было глубоко интегрировано в этические учения.

Обращённость к личности воспитуемого, вытеснившая церковные регулятивы, характерна для эпохи Возрождения. Эстетическое воспитание стало неотъемлемым компонентом гуманистической идеологии. На первое место были поставлены идеалы самоценности, самостоятельности личности. Развивалось эстетическое воспитание в рамках практической эстетики, основанной теоретиком искусства XV века Л. Б. Альберти, отводившим значимое место художественной оценке, живому опыту наблюдений, отбору художественных произведений, способам постижения искусства. Как и в Античности, практическая эстетика имела синкретичный характер (единство этико-эстетического, интеллектуального и физического), и эстетические дисциплины

(риторика, музыка, гимнастика и др.) входили в систему «свободных дисциплин», которые «рождают в душах людей удивительное наслаждение и со временем приносят обильнейшие плоды». Приоритетным, как и в древнеримской империи, считалось искусство устной речи («для человека нет искусства природнее и проще, чем речь») [9, с. 321, 322].

Эстетическое воспитание в эпоху Возрождения традиционно культивировалось в семье, светских учебных заведениях; постепенно выделяющееся художественное образование — в цеховых объединениях под началом высококвалифицированных ремесленников, а также в мастерских, где обучение происходило под руководством известных деятелей искусства. Такие мастерские со временем приобретали положение культурных центров, в которых сосредотачивалась художественная жизнь европейских городов.

Особое место в развитии эстетического воспитания принадлежит белорусскому гуманисту Франциску Скорине. Преодолевая теологические догматы, он «стремится к свету знаний, хочет осмыслить явления природы, проникнуть в суть самого человека, объяснить отношения между человеком и природой» [10, с. 39]. Элементы эстетического проявились в предложенной им классификации наук (по аналогии со «свободными дисциплинами»), которые Скорина рекомендовал к изучению по созданным им библейским книгам. В ряду дисциплин отдельно была выделена музыка, которая, согласно идеям учёного, «можа быць вывучана па ўсёй Бібліі» [10, с. 42].

Новая стадия развития эстетического воспитания начинается в XVII веке. Выдающийся учёный-педагог Я. А. Коменский, основываясь на принципе природосообразности, разработал и описал в «Великой дидактике» особый метод познания — метод искусств, сущность которого он видел в признании приоритета чувственного восприятия мира, поскольку искусство есть подражание этому миру, природе, человеку. Согласно учению Коменского, тот, кто изучил основы искусства, сумеет раскрыть тайну прекрасного — души, тела, цвета, речи, нравов [11].

Педагогические идеи Коменского тесно переплетаются с направлениями работы братских школ, функционировавших на белорусских землях при православных храмах.

В них при изучении «свободных искусств» ценились живой ум, любознательность, твёрдые знания. При каждой школе имелись свои музыканты, хор и пииты. Выходцем из братской школы, а затем и учителем в ней был белорусский мыслитель Симеон Полоцкий. Он первым в белорусской педагогической мысли выдвинул целостную систему воспитания личности, в которой определённая роль отводилась необходимости учить «мудрости, разумению и искусству», так как искусство «рассказывает о прошлом, увековечивает славу, воспитывает чувство прекрасного, добропорядочность и мужественность» [12, с. 101—109]. Также первым Симеон Полоцкий обосновал основные проблемы искусства и художественного творчества.

При католических храмах в белорусских городах открывались школы-интернаты, коллегии, академии, в которых на высоком уровне прививались профессиональные навыки музыканта, художника. Основы театрального искусства изучались в школьных театрах, функционировавших при иезуитских коллегиях, семинариях. По мнению белорусского искусствоведа В. П. Прокопцовой, «школьный театр был своеобразным практикумом в воспитании поэтической (поэтика), ораторской (риторика) и музыкальной культуры», и Беларусь XVII—XVIII столетий не случайно называли одной из самых театральных стран Европы [13, с. 16].

В несколько ином ключе трактовал эстетические идеалы английский учёный Дж. Локк. Педагогические акценты были переключены им на воспитание «делового» человека, «джентльмена», ориентированного на достижение социального успеха. Ему едва ли нужно искусство, а если и нужно, то только как хорошая привычка, средство достижения своих целей [14], а значит будущих деловых людей необходимо обучать искусству как одному из положительно окрашенных навыков поведения.

Так в XVII веке сложились два направления в развитии художественно-эстетического образования: гуманистическое (Я. А. Коменский, Симеон Полоцкий и др.), задающее систему нравственных координат и предлагающее набор мировоззренческих установок, и утилитарное (Дж. Локк), стремящееся использовать художественную сферу в прикладных целях.

В XVIII—XIX веках в странах Западной Европы начинается научное осмысление

проблем эстетического воспитания и художественного образования. К данному периоду авторитет искусства достигает высочайшего уровня, в связи с чем обучение искусствам рассматривается уже не как часть общего образования, а как самостоятельное педагогическое явление. Этому способствует усиление роли художественного образования, нацеленного на развитие профессиональных навыков, и расширение системы эстетического воспитания в рамках среднего образования (школы, гимназии, колледжи). При всём разнообразии и, в ряде случаев, противоречивости формирующихся новых педагогических систем общим в них является нацеленность на гармонизацию личности средствами искусства, преобразование социальных отношений, воспитание у человека-гражданина нравственных чувств (добра, красоты, блага) и эстетического вкуса [5].

Сущность эстетического воспитания данного периода отражена в «Письмах об эстетическом воспитании» Ф. Шиллера. Автор излагает дидактическую концепцию искусства, основанную на понимании красоты как главного средства культурного развития личности: «Прекрасное не должно быть просто жизнью или просто образом, оно должно быть живым образом, то есть красотой» [15]. Шиллер первым ввёл термин «эстетическое воспитание», включив в его содержание не только само искусство и процесс его постижения, но и процесс формирования целостного человека.

Идеи Шиллера в дальнейшем развили представители романтизма и позднее — представители демократического направления в педагогике. Романтики в список средств эстетического воспитания кроме красоты (по Шиллеру) внесли категорию добра. Обе этико-эстетические категории — красота и добро, постигаемые эмоционально-чувственно, воспринимались ими как единое целое и провозглашались в качестве основы общественных и личных интересов. И. Г. Песталоцци, ярчайший пропагандист демократической педагогики, считал, что с помощью искусства можно «привести в действие нравственные и умственные силы», так как искусство есть «средство, воздействующее на чувство» [16, с. 174]. Из всех видов искусств знаменитый швейцарский педагог для целей эстетического воспитания вы-

делял музыкальное и изобразительное, поскольку в них представлены две сферы эстетического — звук и форма.

Не чужды проблемы эстетического воспитания авторитарной педагогике И. Гербарта. В его педагогической теории определённое место отводилось изучению интересов обучающихся. Эстетические интересы, обеспечивающие оценку явлений окружающего мира, в теории Гербарта представлены как часть нравственного воспитания человека [7, с. 74—76], а эстетически развитый человек, согласно Гербарту, есть человек нравственный. В контексте культуры предлагал воспитывать подрастающее поколение А. Дистервег. Принцип культуросообразности, учитывающий «состояние культуры данного народа, <...> ступень культуры, на которой мы находимся в данное время», в его концепции выделен в качестве главного педагогического условия целостного процесса воспитания [17, с. 217]. Со временем воззрения Дистервега развились в концепцию культуросообразной школы, в которой культурные потребности личности, в том числе — в эстетическом, формируются в художественно-творческой деятельности.

Художественное образование в XVIII веке концентрируется в странах Западной Европы в учебных заведениях нового типа — Академиях художеств, художественных, музыкальных, балетных школах. Подобные учебные заведения начинают открываться в крупнейших европейских городах. На территории Беларуси художественное образование развивается по двум направлениям: в частных владениях светского характера — театрах, музыкальных капеллах и др., нуждавшихся в профессиональных исполнителях разной специализации и потому готовивших на своих площадках большое их количество — не только музыкантов, артистов балета, танцоров, вокалистов, но и работников сцены; в специализированных школах, функционирующих в культурных центрах страны (Несвиж, Слуцк, Слоним). Как и в Европе, художественное образование в Беларуси становится заметным явлением, занявшим место «особого специфического направления деятельности человека, в рамках которого обозначаются самостоятельные профессии в соответствии с изучаемым видом искусства» [13, с. 20].

Изменения в эстетическом воспитании и художественном образовании в XVIII — XIX веках наблюдались в Российской

империи. Российское общество было увлечено идеями народности, массового просвещения, отразившимися в большинстве педагогических систем этого периода. К. Д. Ушинским была предложена теория всеобщего эстетического воспитания, сущность которой состоит в «народности воспитания», в том числе с помощью искусства, и которое «есть в любых науках». Особенно внимательно Ушинский относился к наличию в общем образовании хорового пения, подчёркивая, основываясь на своём опыте, что «<...> после маленькой песни класс оживает, как цветы после дождя» [18, с. 342]. Идеи народности были затронуты в трудах Л. Н. Толстого, проповедующего свободное эстетическое воспитание и доступность каждому обучению искусствам.

Реализация идей народности и массовости эстетического воспитания коснулась почти всех сфер жизни Российской империи: общественные организации выдвинули положение об общедоступности музеев; в училищах открывались специальные отделения для изучения эстетических дисциплин; были организованы дополнительные курсы по искусству, «бесплатные классы рисования и обучения церковному пению по нотам как по воскресным дням, так и по будничным» [19, с. 135]; в гимназиях рисование и пение проводились «для всех». Интересным представляется включение предметов искусства даже в программы тех школ, в которых предусматривалось техническое обучение. В инструктивном письме «Как открыть вечернюю или воскресную школу Императорского Технического Общества?» были не только сформулированы цели эстетического воспитания — «возвышение религиозно-нравственных чувств учащихся», «возбуждение любви к отечеству», но и предложены учебные программы, художественный репертуар, рекомендуемый к исполнению [19, с. 135—136].

Ярким событием в художественном образовании России стало открытие по образцу европейских новых типов учебных заведений, ориентированных на профессиональную подготовку: Рисовальной палаты при Санкт-Петербургской Академии наук, Императорской Академии художеств, театральных училищ с балетным и драматическим отделениями, Московского художественного общества, консерваторий в Санкт-Петербурге и Москве, Музыкально-

драматического училища и др. При их создании учитывались не только теоретический опыт подготовки профессиональных музыкантов, художников, артистов, сложившийся в европейских странах, но и практико-ориентированные образовательные модели, со временем успешно адаптированные к специфическим условиям российской действительности.

Процессы демократизации эстетического воспитания и художественного образования были заметны в конце XVIII—XIX века на территории Беларуси, входившей в рассматриваемый период в состав Российской империи. Предметы искусства изучались в общеобразовательных школах, гимназиях, народных училищах, а также в пансионах и студиях. В иезуитских коллегиях и семинариях изучение теории музыки и игра на скрипке считались обязательными [13, с. 22]. По-прежнему сохранялось частное обучение при театрах, галереях, библиотеках, однако статус ведущего данный вид обучения уже теряет. В Виленском университете работает отделение словесных наук и изящных искусств, в котором преподают ведущие белорусские художники Я. Рустем, Ф. Смуглевич. Кафедру музыковедения возглавлял Я. Голанд. Высоким уровнем преподавания отличались художественные школы Ю. М. Пэна, Я. М. Кругера, музыкальные школы и студии, Виленская Рисовальная школа И.П. Трутнева и др.

Художественно-эстетическое образование Беларуси в XVIII—XIX веках выходит на новый уровень осмысления. При сохранении определённой «параллельности» (выражение В. П. Прокопцовой [13]) общих тенденций развития эстетического воспитания и художественного образования в Беларуси и иных регионах в нём сохраняются национальное своеобразие, самостоятельность, стремление к осознанию культурной идентичности.

Исторически проблеме включения элементов художественной культуры, искусства в педагогические системы уделялось пристальное внимание. Однако как самостоятельная педагогическая система художественно-эстетическое образование оформилось лишь к XVIII веку. К этому времени научное обоснование получили теоретические (сущность, цель и задачи, содержание и др.) и практические (организация творческой деятельности) вопросы процесса

обучения искусству, положенные в дальнейшем в основу художественно-эстетического образования в большинстве стран мира, в том числе и в Беларуси. Опорными точками в постепенно формирующейся системе художественно-эстетического образования стали направленность на эмоционально-чувствен-

ную сферу личности, способной воспринимать, чувствовать и переживать прекрасное, а также взаимосвязь с идеями духовного воспитания. Личностный компонент (потребности, вкусы, интересы личности) в данной системе выделен пока ещё недостаточно полно.

Литература

1. Малявин, В. В. Большая книга мудрости Востока / В. В. Малявин. — М. : Изд-во «АСТ», 2020. — 75 с.
2. Музыкальная эстетика стран Востока ; под ред. В. П. Шестакова. — М. : Музыка, 1969. — 414 с.
3. Журавский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Журавский. — М. : Педагогика, 1963. — 510 с.
4. Аристотель. Этика. Эстетика. Поэтика / Аристотель. — Минск : Харвест, 2011. — 1279 с.
5. Шестаков, В. П. Идеи эстетического воспитания : антология : в 2 т. / В. П. Шестаков. — М. : Искусство, 1973. — Т. 2. — 368 с.
6. Августин, А. Исповедь / А. Августин. — СПб. : Азбука, 2011. — 391 с.
7. Капранова, В. А. История педагогики : учеб. пособие / В. А. Капранова. — 3-е изд., испр. — М. : Новое знание, 2007. — 240 с.
8. Болбас, В. С. Этыка-педагагічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVII ст.) / В. С. Болбас. — Мінск : Бел. навука, 2004. — 260 с.
9. Достойное воспитание — наилучшее богатство // Гуманисты эпохи Возрождения о формировании личности (XIV—XV вв.) ; под ред. : С. Я. Левит [и др.]. — М. : Центр гуманитарных инициатив, 2015. — 630 с.
10. Алексютовіч, М. А. Віднейшыя прадстаўнікі асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі ў XVI і першай палавіне XVII стагоддзя / М. А. Алексютовіч // Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі ; рэд. кал. : С. А. Умрэйка [і інш.]. — Мінск : Нар. асвета, 1968. — 624 с.
11. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — М. : Учпедгиз, 1955. — 651 с.
12. Пузікаў, В. М. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі ў II паловіне XVII і ў XVIII стагоддзі / В. М. Пузікаў // Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі ; рэд. кал. : С. А. Умрэйка [і інш.]. — Мінск : Нар. асвета, 1968. — 624 с.
13. Пракапцова, В. П. Мастацкая адукацыя ў Беларусі : сацыякультурны аспект : аўтарэф. дыс. ... докт. маст. : 17.00.09 / В. П. Пракапцова ; Беларускі ўніверсітэт культуры. — Мінск, 2000. — 39 с.
14. Заиченко, Г. А. Джон Локк / Г. А. Заиченко. — М. : Мысль, 1973. — 207 с.
15. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании / Ф. Шиллер ; пер. Э. Л. Радлов. — М. : Рипол-Классик, 2017. — 242 с.
16. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — 416 с.
17. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М. : Учпедгиз, 1956. — 378 с.
18. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. — М. : УРАО, 2002. — 591 с.
19. Пругавин, А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин. — Изд. 2-е, доп. — СПб. : Издание Товарищества «Общественная польза», 1904. — 1095 с.

Материал поступил в редакцию 10.06.2020.

The formation and development of artistic and aesthetic education: from ancient times to the end of the 19th century

Svetlana I. Kolbysheva, Leading Researcher of the Humanitarian Education Laboratory of the National Institute of Education, Cand. Sci. (Pedagogics); *kolba68@mail.ru*

The article deals with the problems of the formation and development of artistic and aesthetic education since ancient times. The key positions of artistic and aesthetic education are analyzed in the historical representation. The factors that determined the development of this phenomenon in subsequent epochs are highlighted. The author traces the relationship of artistic and aesthetic education with the spiritual culture of society. A special place in the article is given to the ideas of artistic and aesthetic education in Belarus.

Keywords: artistic and aesthetic education; key positions; spiritual culture; ideas of artistic and aesthetic education in Belarus.

References

1. Malyavin, V. V. Bol'shaya kniga mudrosti Vostoka / V. V. Malyavin. — M. : Izd-vo «AST», 2020. — 75 s.
2. Muzykal'naya estetika stran Vostoka ; pod red. V. P. SHeStakova. — M. : Muzyka, 1969. — 414 s.
3. ZHuravskij, G. E. Ocherki po istorii antichnoj pedagogiki / G. E. ZHuravskij. — M. : Pedagogika, 1963. — 510 s.
4. Aristotel'. Etika. Estetika. Poetika / Aristotel'. — Minsk : Harvest, 2011. — 1279 s.
5. SHeStakov, V. P. Idei estetičeskogo vospitaniya : antologiya : v 2 t. / V. P. SHeStakov. — M. : Iskusstvo, 1973. — T. 2. — 368 s.
6. Avgustin, A. Ispoved' / A. Avgustin. — SPb. : Azbuka, 2011. — 391 s.
7. Kapranova, V. A. Istoriya pedagogiki : ucheb. posobie / V. A. Kapranova. — 3-e izd., ispr. — M. : Novoe znanie, 2007. — 240 s.
8. Bolbas, V. S. Etyka-pedagogičhnaya dumka Belarusi (sa starazyhtnasci da XVII st.) / V. S. Bolbas. — Minsk : Bel. navuka, 2004. — 260 s.
9. Dostojnoe vospitanie — nailuchšhee bogatstvo // Gumanisty epohi Vozrozhdeniya o formirovanii lichnosti (XIV—XV vv.) ; pod red. : S. YA. Levit [i dr.]. — M. : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2015. — 630 s.
10. Aleksyutovich, M. A. Vidnejšhyya pradstaŭniki asvety i pedagogičhnaj dumki ŭ Belarusi ŭ XVI i pershaj palavine XVII stagoddzya / M. A. Aleksyutovich // Narysy gistoryi narodnaj asvety i pedagogičhnaj dumki ŭ Belarusi ; red. kal. : S. A. Umrejka [i insh.]. — Minsk : Nar. asveta, 1968. — 624 s.
11. Komenskij, YA. A. Izbrannye pedagogičeskie sochineniya / YA. A. Komenskij. — M. : Uchpedgiz, 1955. — 651 s.
12. Puzikaŭ, V. M. Asveta i pedagogičhnaya dumka ŭ Belarusi ŭ II palovine XVII i ŭ XVIII stagoddzi / V. M. Puzikaŭ // Narysy gistoryi narodnaj asvety i pedagogičhnaj dumki ŭ Belarusi ; red. kal. : S. A. Umrejka [i insh.]. — Minsk : Nar. asveta, 1968. — 624 s.
13. Prakapcova, V. P. Mastackaya adukacyya ŭ Belarusi : sacyyakul'turny aspekt : autaref. dys. ... dokt. mast. : 17.00.09 / V. P. Prakapcova ; Belaruskij universitet kul'tury. — Minsk, 2000. — 39 s.
14. Zaichenko, G. A. Dzhon Lakk / G. A. Zaichenko. — M. : Mysl', 1973. — 207 s.
15. SHiller, F. Pis'ma ob estetičeskom vospitanii / F. SHiller ; per. E. L. Radlov. — M. : Ripol-Klassik, 2017. — 242 s.
16. Pestalocci, I. G. Izbrannye pedagogičeskie sochineniya : v 2 t. / I. G. Pestalocci. — M. : Pedagogika, 1981. — T. 2. — 416 s.
17. Disterveg, A. Izbrannye pedagogičeskie sochineniya / A. Disterveg. — M. : Uchpedgiz, 1956. — 378 s.
18. Ushinskij, K. D. Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskij. — M. : URAO, 2002. — 591 s.
19. Prugavin, A. C. Zakony i spravochnye svedeniya po nachal'nomu narodnomu obrazovaniju / A. S. Prugavin. — Izd. 2-e, dop. — SPb. : Izdanie Tovarishchestva «Obshchestvennaya pol'za», 1904. — 1095 s.

Submitted 10.06.2020.

Формирование научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов в средней школе

Засекина Татьяна Николаевна, заместитель директора Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник (г. Киев, Украина); zasekina.t@gmail.com

В статье проведён сравнительный анализ определения «научное мировоззрение» и его составляющих относительно понятий «компетентность в науках, технике и инженерии» и «естественнонаучная грамотность». Показано, что ведущую позицию в образовательной системе должно занимать формирование научного мировоззрения учащихся. Для этого необходимо совершенствовать учебный процесс изучения естественнонаучных предметов посредством интеграции содержания и методов обучения.

Ключевые слова: научное мировоззрение; ключевые компетентности; естественнонаучная грамотность; средняя школа.

В последнее время вопросам формирования мировоззрения учащихся уделяется недостаточно внимания. Причинами, по нашему мнению, может быть ряд обстоятельств. Ранее данные проблемы рассматривались в контексте воспитания (теоретической базой формирования мировоззрения служила соответствующая идеология) и в рамках изучения учебных предметов (в структуре мировоззрения выделяли естественнонаучный, идейно-политический и гуманистический элементы, формирование которых зависело от характера приобретаемых учащимися знаний на разных уроках). Геополитические изменения, смена парадигм образования и ряд других причин отодвинули вопросы формирования мировоззрения учащихся на задний план, заменив их, в частности, на формирование ключевых компетентностей, рассмотрение целостности процессов воспитания и обучения, интеграцию и дифференциацию естественнонаучных предметов.

Кроме того, в существующей ситуации мировоззренческого хаоса, когда учреждения образования, семья, общественные и религиозные организации, неформальные объединения, средства массовой информации, особенно социальные сети, разнонаправлено

вливают на молодое поколение, мировоззренческая проблематика в содержании общего среднего образования приобретает особую актуальность. Это связано ещё и с тем, что сегодня от человека требуется не просто шаблонное представление о научной картине мира, а сформированный на уровне мировоззрения механизм адаптации личности к переменам.

Цель статьи — определить научное мировоззрение и его составляющие в современном представлении, а также дидактические условия его формирования в процессе изучения естественнонаучных предметов в средней школе.

Методологические основы формирования научного мировоззрения активно разрабатывались философами, педагогами, психологами. Мы ознакомились с результатами диссертационных исследований и публикациями, посвящёнными проблемам формирования мировоззрения [1; 2; 3; 4; 5], философским вопросам мировоззрения, развитию представлений о мировоззрении, его разновидностям и составляющим в современном представлении [6; 7; 8]. А также в контексте проблемы изучили публикации, связанные с проблемами естественнонаучного образования [6; 7],

формирования ключевых компетентностей и естественнонаучной грамотности [8; 9; 10; 11].

Так, Н. З. Алиева отмечает, что «в философской литературе мировоззрение понимается как система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей» [6]. В мировоззрении отдельного индивида, по мнению исследователя, присутствует личностная компонента, которая отражает его специфический жизненный опыт и содержит качественно различные элементы — знания и убеждения.

В ходе становления педагогической интерпретации ключевых компетентностей мировоззрение относилось к ценностно-смысловым компетентностям. По мнению А. В. Хуторского, «ценностно-смысловые компетенции — компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения» [10, с. 10].

С понятием «научное мировоззрение» также сопряжено понятие «научная картина мира», поскольку мировоззрение, по сути, отображает субъективный взгляд человека на картину мира. В. Г. Архипкин считает, что «научное мировоззрение есть определённое отношение к окружающему нас миру явлений, при котором каждое явление входит в рамки научного изучения и находит объяснение, не противоречащее основным принципам изыскания» [12, с. 115].

Для современного представления о научном мировоззрении воспользуемся мнением Н. З. Алиевой, что новое мировидение, формируемое современной наукой, приобретает новые черты. Изучив концептуальные и философские основания постнеклассического естественнонаучного образования, исследователь отмечает, что «новое мировидение должно стать нелинейным, синергетическим, ориентированным на нелинейность мира, его познания и образования» [6].

Теоретическое исследование этих и других источников свидетельствует о необхо-

димости решения проблемы формирования мировоззрения учащихся в системе общего среднего образования исходя из выявленных нами противоречий между:

— появлением новых образовательных парадигм и реальных возможностей формирования мировоззрения учащихся в образовательном процессе в средней школе и не разработанными дидактическими условиями их реализации;

— современными мировоззренческими парадигмами, возникшими в результате достижений естественных наук, обусловивших новый (информационный) этап развития общества, и традиционными взглядами на научную картину мира.

С целью определения научного мировоззрения и его составляющих в современном представлении проведём сравнительный анализ дефиниций «научное мировоззрение» и «компетентность в науках, технике и инженерии», «естественнонаучная грамотность».

Компетентность в науках, технике и инженерии — одна из восьми ключевых компетентностей, перечень которых был обновлён Советом Европейского Союза в январе 2018 года [11]. Человек, обладающий этой компетентностью, способен и готов использовать совокупность знаний и методологий для объяснения окружающего мира.

Естественнонаучная грамотность человека находится в центре внимания международных исследований качества обучения. Согласно определению, используемому в PISA, естественнонаучная грамотность — это «способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями» [9]. Естественнонаучно грамотный человек стремится участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям, что требует от него следующих компетентностей:

- научно объяснять явления;
- понимать основные особенности естественнонаучного исследования;
- интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов [8].

В педагогической практике основой формирования научного мировоззрения учащихся является изучение теорий, законов,

фактов (когнитивный компонент) и приобретение различных учебных умений (деятельностный или компетентностный компонент), которые затем переходят на уровень личностных смыслов ученика [1; 2; 3; 4; 5; 8].

В таблице 1 представлен сравнительный анализ дефиниций ключевой компетентности

в науках, технике и инженерии (competence in science, technology and engineering) согласно рамочному документу Совета Европы [11], естественнонаучной грамотности в соответствии с документом международного сравнительного исследования PISA [9] и наиболее распространённого определения научного мировоззрения.

Таблица 1. — Сравнение определений «научное мировоззрение», «ключевая компетентность в науках, технике и инженерии», «естественнонаучная грамотность»

Научное мировоззрение	Ключевая компетентность в науках, технике и инженерии	Естественнонаучная грамотность
Представление о мире, опирающееся на принципы и законы, многократно проверенные научным методом и подтверждённые практикой человечества в целом	Способность и готовность применять соответствующий комплекс научных знаний и методологий для объяснения мира природы, определения проблем и формулирования выводов на основании доказательств; понимание изменений, вызванных человеческой деятельностью, и гражданская ответственность за последствия этой деятельности	Способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями

Анализ публикаций по вопросам усовершенствования естественнонаучного образования в средней школе [2; 4; 5; 8] свидетельствует, что во многом вопросы формирования научного мировоззрения, компетентности в науках, технике и инженерии, естественнонаучной грамотности, с одной стороны, очень близки между собой, а с другой — имеют свои особенности. В международных исследованиях PISA внимание акцентируется на оценке понимания основных фактов, понятий и теорий (то есть знания научного содержания), понимания того, каким образом научные идеи проверяются, опровергаются, подтверждаются в эксперименте или на практике (знание процедур), и понимания логического обоснования этих процедур и их использования (методологические знания). Во время тестирования PISA также оценивается отношение учащихся/студентов к науке в трёх направлениях: заинтересованность наукой и технологиями, экологическое мышление и умение оценивать научный подход к исследованию [9].

Структура компетентности в науках, технике и инженерии более объёмная, к требованиям естественнонаучной грамотности прибавляются практические умения проводить исследования (наблюдения, опыты, эксперименты), конструировать, изобретать и т. д.

Следует отметить, что формирование естественнонаучной грамотности и ключевой компетентности в науках, технике и инженерии сопряжено с формированием сквозных умений (функциональная грамотность, умение учиться, работать в команде, критическое мышление и др.).

Ещё более широкий спектр знаний, умений, ценностей определяет научное мировоззрение. К знаниям и умениям прибавляется более весомый компонент личностных качеств — взглядов, убеждений, эмоционального интеллекта.

В таблице 2 представлен перечень основных образовательных результатов, которые определяют научное мировоззрение, ключевую компетентность в науках, технике и инженерии, естественнонаучную грамотность.

Таблица 2. — Ожидаемые результаты формирования научного мировоззрения, ключевой компетентности в науках, технике и инженерии и естественнонаучной грамотности

Научное мировоззрение	Ключевая компетентность в науках, технике и инженерии	Естественнонаучная грамотность
К системе ожидаемых результатов относятся:		
<p>систематизированные знания о мире, основанные на умении использовать научные методы;</p> <p>умение критически мыслить, вырабатывать действенные мыслительные стратегии, избавляться от стереотипов;</p> <p>умение вести мировоззренческий диалог/дискуссию/дебаты: чётко формулировать (устно и письменно) свою позицию, убедительно аргументировать её, корректировать в ходе дискуссии, уважительно относиться к противоположному мнению;</p> <p>умение реализовывать свои мировоззренческие убеждения в практической деятельности</p>	<p>знания фундаментальных научных концепций, теорий, принципов, методов, технологий, технологических продуктов и процессов;</p> <p>понимание влияния науки, техники, технологий, человеческой деятельности в целом на мир природы;</p> <p>понимание науки как процесса исследования природы с помощью контролируемых экспериментов;</p> <p>умение пользоваться и применять технологические инструменты и машины, а также научные данные для достижения цели или для принятия решения (заключения) на основе фактических данных;</p> <p>готовность отказаться от собственных убеждений, когда они противоречат новым экспериментальным данным;</p> <p>критическое отношение и оценивание, любознательность, этичность, забота и поддержка как безопасности, так и устойчивости окружающей среды, в частности, в том, что касается научно-технического прогресса в отношении себя, семьи, общества и глобальных проблем [11]</p>	<p>умения научно объяснять явления, узнавать, предлагать и оценивать объяснения для ряда природных и технологических явлений;</p> <p>умение оценивать и разрабатывать научное исследование: описывать и оценивать научные исследования и предлагать пути научного решения проблем;</p> <p>умение интерпретировать данные и доказательства с научной позиции: анализировать и оценивать данные, утверждения и аргументы, представленные различными способами, а также делать соответствующие научные выводы [9]</p>

Объединяющим для всех элементов естественнонаучного образования: естественнонаучной грамотности, компетентности в науках, технике и инженерии, научного мировоззрения — выступает то, что они формируются посредством изучения всех естественных предметов в средней школе во взаимосвязи с предметами других циклов: математики, информатики, истории, искусства, литературы.

Современные ученики испытывают особую острую потребность в мировоззрении как в точке опоры в кризисном, постоянно меняющемся мире. Это обусловлено рядом причин. За годы обучения в средней школе учащиеся пребывают в «школьном ми-

ре», который существует и функционирует по своим внутренним, устоявшимся, иногда немного изменяющимся правилам. На современном информационном этапе развития общества к реальному миру прибавился виртуальный. В таком сложном мире и формируется внутренний мир человека, его мировоззрение.

Формирование мировоззрения, в отличие от целенаправленного обучения основам наук, зависит также от самостоятельного выбора идеалов, ценностей, смыслов, сосуществующих в обществе и нередко противоречащих друг другу. В таких условиях появляется соблазн остановиться на повседневном, жизненном мировоззрении,

отказаться от активного и сознательного формирования собственного мировоззрения. Лишённый личных убеждений, без надобности рефлексировать, сомневаться, задавать вопросы, ученик теряет способность «ориентироваться в мире», превращается в потребителя без индивидуальности. То есть, кто обладает качествами, имеющими прямое отношение к научному мировоззрению, умеет использовать свои знания, оценивать ситуацию, принимать решения, слушать и убеждать, владеть эмоциями, постоянно учится, нестандартно мыслит, тот владеет навыками XXI века.

Таким образом, от степени сформированности мировоззрения напрямую зависит социальная и профессиональная самореализация личности. Сегодня именно на среднюю школу ложится особая ответственность: найти новые методики и технологии, которые станут основой методической системы формирования научного мировоззрения учащихся. Поэтому появляется необходимость рассматривать образовательное пространство и процесс образования в средней школе в более широких рамках, включающих мировоззренческие знания учащихся, не как сложившиеся и устоявшиеся нормы, а как сложное и противоречивое единство знаний, идеалов, желаний, целей, надежд, интересов, верований, убеждений, эмоций, чувств, взглядов на смысл и цель жизни, которые определяют аспекты мышления, поведение и деятельность каждого человека на протяжении всей жизни.

Известно, что мировоззрение может формироваться как стихийно, так и сознательно. Какие-то его элементы возникают на основе повседневного опыта, какие-то — осознанно, в результате целенаправленной работы над собой. Сегодня мы имеем дело с очень высоким темпом изменений в структуре экономических, культурных, политических, человеческих отношений, которые очень тесно связаны с технологическим прогрессом, и скорость этого прогресса настолько велика, что люди не успевают осмыслить происходящее вокруг. Поэтому нельзя заложить в школьные учебники прописные представления о научной картине мира. Таким образом, задача школы — создать условия, которые позволят учащимся осознать, как формируется картина мира, от чего она зависит.

Новые достижения естественных наук, появление новых научных направлений, изменение в соотношении фундаментального и прикладного характера научных исследований существенно повлияли на характер научной картины мира. Развитие современной научной картины мира органично влияет на процессы формирования нового типа планетарного мышления, основанного на толерантности и диалоге культур, связанного с поиском выхода из современных глобальных кризисов. Учащиеся должны не только уметь оценивать роль науки и научного метода по готовым выводам, но и научиться делать их самостоятельно. Например, оценить роль науки, организовав дискуссию по информации из телепередачи подобного характера: *Естественные науки постепенно превращаются в сферу инструментально-инженерных манипуляций, в результате чего возникает новейший технократизм, угрожающий человечеству, поскольку именно он ставит вопрос о возможности преобразования человеческой природы и природы в целом. Планета становится супер-лабораторией естествоиспытателей — исследование элементарных частиц на Большом адронном коллайдере, клонирование и генная инженерия, искусственный интеллект и тому подобное. И вопрос о безопасности таких экспериментов является одним из важнейших в аспекте связи будущих глобальных рисков с достижениями естественных наук.*

Ещё одно условие, на которое мы бы хотели обратить внимание при изучении естественных предметов, — контексты. Для подростков очень важен личностный мотив: «как это касается конкретно меня». Поэтому необходимо подбирать задания, приближённые к реальным проблемам, связанным со здоровьем и заболеваниями, природными ресурсами и состоянием окружающей среды регионов проживания, новыми технологиями в быту и т. д., с которыми ученики имеют дело в повседневной жизни.

Поэтому первым дидактическим условием формирования научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов будет система методов обучения, направленных на осознание роли науки, её фундаментальная и, что самое главное, прикладная составляющие.

Компонентами научного мировоззрения, как мы уже указывали, являются не просто

знания об окружающем мире, необходимые человеку для успешной ориентации в нём, а систематизированные знания, основанные на умении использовать научные методы. Сущность научного мировоззрения человека заключается в том, что по случайному можно различить закономерное, по единичному — общее, по прошлому предсказать будущее. Основой научных знаний выступают определённые закономерности, которые и позволяют объединять соответствующие знания в систему — научную картину мира. Поэтому в определении научного мировоззрения, в отличие от просто мировоззрения, есть существенное уточнение — это система мировоззренческих знаний, взглядов и убеждений о мире, каждое из которых многократно проверено научным методом и подтверждено практикой человечества в целом [11].

Научные знания существенно отличаются от информации. Они предусматривают не только констатацию фактов и их описание, но и объяснение фактов, осознание их согласно всей системе понятий определённой науки.

Вторым, по нашему мнению, условием формирования научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов в школе является обучение, основанное на исследовательском подходе. Реализация этого условия возможна при изменении как минимум двух составляющих образовательного процесса: технологий и средств обучения. Механизм этих перемен состоит в том, чтобы учащиеся не были пассивными слушателями, а активно приобретали знания. В качестве ведущей может быть использована технология смешанного обучения (*англ.* «Blended Learning») — это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения.

Следующее дидактическое условие формирования научного мировоззрения — интеграция. Целостное представление об окружающем мире формируется посредством объединения знаний из разных научных областей. Поэтому вопрос интеграции содержа-

ния естественнонаучных предметов в школе стоит очень остро. Интеграция — это восстановление, дополнение, объединение частей в целое, которое происходит на основании выявления связей между компонентами в контексте интегрирующей идеи. В результате такого процесса формируется интегрированный объект (целостная система) с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов [13].

Для предметов естественнонаучного цикла, кроме согласованного содержания в учебных планах и программах, очень важное значение имеют интегрирующие модули, сквозные темы, учебная литература (пособия по естествознанию, сборники комплексных заданий), интегрирующие формы работы (научные проекты, дебаты и пр.).

В XXI веке главный вызов для педагогов всего мира — разработать систему образования, которая была бы способна обеспечить устойчивое развитие общества. Время образовательных реформ в период перехода между третьей (3.0. Индустриальной) и четвёртой (4.0. Информационной) эпохами должно быть таким же быстрым, как и сама смена эпох. И ведущую роль в образовательной системе должно занимать формирование научного мировоззрения учащихся, успех которого способствует воздействию на интеллектуальную, эмоциональную, волевую и мотивационную сферу человека, рациональную организацию его познавательной деятельности [3]. Следовательно, необходимо усовершенствовать учебный процесс изучения естественнонаучных предметов в средней школе, обеспечив формирование системы ценностей, взглядов и убеждений о роли естественных наук, исследовательских умений учащихся, умений применять научные методы в познании мира; интеграцию естественных предметов путём согласования содержания в учебных планах и программах, внедрения интегрирующих модулей, сквозных тем, интегрирующих форм работы; обучение учащихся самостоятельному поиску решения проблем.

Литература

1. Берестовицкая, С. Э. Мироззрение как личностный результат образования : традиции и инновации / С. Э. Берестовицкая, М. Б. Сизова, Т. В. Семёнова, Е. А. Белова // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. — 2013. — № 2. — С. 3—17.
2. Круць, О. О. Проблема формування світоглядних компетентностей старшокласника на уроках фізики / О. О. Круць // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. Педагогічна. — 2018. — Вип. 24. — С. 105—107.
3. Ксенофонтов, В. А. Теоретические аспекты формирования мировоззрения студентов [Электронный ресурс] / В. А. Ксенофонтов, Н. К. Рудаковский, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова. — Минск : БГУ, 2018. — Режим доступа : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190268>. — Дата доступа : 13.04.2020.
4. Морозова, М. И. Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. И. Морозова. — СПб., 2005. — 20 с.
5. Семенишина, Р. В. Формування наукового світогляду старшокласників у процесі вивчення фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. В. Семенишина. — К., 2015. — 22 с.
6. Алиева, Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование : концептуальные и философские основания : монография [Электронный ресурс] / Н. З. Алиева. — Режим доступа : <https://monographies.ru/ru/book/view?id=7>. — Дата доступа : 13.04.2020.
7. Антоненко, А. Н. Проблемы и перспективы развития естественнонаучного образования в высшей школе / А. Н. Антоненко, Е. А. Толкачев, В. И. Шупляк // Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки : материалы Междунар. науч. конф., Гродно, 26—27 февр. 2015 г. / редкол. : А. Д. Король (гл. ред.) [и др.]. — Гродно : ГрГУ, 2015. — С. 179—181.
8. Пентин, А. Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Е. А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 80—97.
9. Вакуленко, Т. С. PISA : природничо-наукова грамотність [Електронний ресурс] / Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова ; перекл. К. Є. Шумова. — Режим доступу : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Science_PISA_UKR.pdf. — Дата доступу : 13.04.2020.
10. Хуторской, А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А. В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета : Науч. журнал. Сер. 4. Педагогические науки. — 2013. — Т. 80, № 5. — С. 7—15.
11. Key competences for lifelong learning / Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and of the Council (EU) [Electronic resource]. — Mode of access : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. — Date of access : 13.04.2020.
12. Архипкин, В. Г. Естественно-научная картина мира : учеб. пособие / В. Г. Архипкин, В. П. Тимофеев. — Красноярск : Красноярск. гос. ун-т, 2002. — 320 с.
13. Бех, І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Початкова школа. — 2020. — № 5. — С. 5—6.

Матеріал поступил в редакцию 20.04.2020.

The formation of scientific worldview in the process of studying natural science subjects at secondary school

Tatyana N. Zasekina, Deputy Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Cand. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher (Kiev, Ukraine); zasekina.t@gmail.com

A comparative analysis of the definition of the concept of scientific worldview and its components with respect to the concepts of competence in sciences, technology, engineering and natural science literacy is carried out. It is shown that the leading position in the educational system should be occupied by the formation of a scientific worldview of students. For this, it is necessary to improve the educational process of studying natural science subjects through the integration of the content and teaching methods.

Keywords: scientific worldview; key competences; natural science literacy; secondary school.

References

1. Berestovickaya, S. E. Mirovozzrenie kak lichnostnyj rezul'tat obrazovaniya : tradicii i innovacii / S. E. Berestovickaya, M. B. Sizova, T. V. Semyonova, E. A. Belova // Municipal'noe obrazovanie : innovacii i eksperiment. — 2013. — № 2. — S. 3—17.
2. Kruc', O. O. Problema formuvannya svitoglyadnih kompetentnostej starshoklasnyka na urokah fizyky / O. O. Kruc' // Zbirnyk naukovykh prac' Kam'yanec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu im. Ivana Ogiienka. Ser. Pedagogichna. — 2018. — Vyp. 24. — S. 105—107.
3. Ksenofontov, V. A. Teoreticheskie aspekty formirovaniya mirovozzreniya studentov [Elektronnyj resurs] / V. A. Ksenofontov, N. K. Rudakovskij, N. L. Nizhneva-Ksenofontova. — Minsk : BGU, 2018. — Rezhim dostupa : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190268>. — Data dostupa : 13.04.2020.
4. Morozova, M. I. Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya u uchashchihsya pri obuchenii obshchej biologii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / M. I. Morozova. — SPb., 2005. — 20 s.
5. Semenushyna, R. V. Formuvannya naukovogo svitoglyadu starshoklasnykiv u processy vyvchennya fizyki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / R. V. Semenushyna. — K., 2015. — 22 s.
6. Alieva, N. Z. Postneklassicheskoe estestvennonauchnoe obrazovanie : konceptual'nye i filosofskie osnovaniya : monografiya [Elektronnyj resurs] / N. Z. Alieva. — Rezhim dostupa : <https://monographies.ru/ru/book/view?id=7>. — Data dostupa : 13.04.2020.
7. Antonenko, A. N. Problemy i perspektivy razvitiya estestvennonauchnogo obrazovaniya v vysshej shkole / A. N. Antonenko, E. A. Tolkachev, V. I. SHuplyak // Problemy i perspektivy innovacionnogo razvitiya universitetskogo obrazovaniya i nauki : materialy Mezhdunar. nauch. konf., Grodno, 26—27 fevr. 2015 g. / redkol. : A. D. Korol' (gl. red.) [i dr.]. — Grodno : GrGU, 2015. — S. 179—181.
8. Pentin, A. YU. Osnovnye podhody k ocenke estestvennonauchnoj gramotnosti / A. YU. Pentin, G. G. Nikiforov, E. A. Nikishova // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2019. — T. 1, № 4 (61). — S. 80—97.
9. Vakulenko, T. S. PISA : pryrodnycho-naukova gramotnist' [Elektronnyj resurs] / T. S. Vakulenko, S. V. Lomakovych, V. M. Tereshchenko, S. A. Novikova ; perekl. K. E. SHumova. — Rezhym dostupu : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Science_PISA_UKR.pdf. — Data dostupu : 13.04.2020.
10. Hutorskoj, A. V. Pedagogicheskie osnovaniya diagnostiki i ocenki kompetentnostnyh rezul'tatov obucheniya / A. V. Hutorskoj // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta : Nauch. zhurnal. Ser. 4. Pedagogicheskie nauki. — 2013. — T. 80, № 5. — S. 7—15.
11. Key competences for lifelong learning / Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and of the Council (EU) [Electronic resource]. — Mode of access : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. — Date of access : 13.04.2020.
12. Arhipkin, V. G. Estestvenno-nauchnaya kartina mira : ucheb. posobie / V. G. Arhipkin, V. P. Timofeev. — Krasnoyarsk : Krasnoyar. gos. un-t, 2002. — 320 s.
13. Bekh, I. D. Integraciya yak osvitnya perspektyva / I. D. Bekh // Pochatkova shkola. — 2002. — № 5. — S. 5—6.

Submitted 20.04.2020.



Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте аксиологического подхода

Ершова Ольга Игоревна, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, кандидат исторических наук, доцент; *ershova_olga@tut.by*

В статье проводится анализ понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» на основе аксиологического подхода. Рассматриваются актуальность и возможности ориентации в воспитании обучающихся в учреждениях общего среднего образования на ключевые патриотические ценности. Анализируются данные, полученные в ходе республиканского мониторинга личностного развития учащихся учреждений общего среднего образования. Обобщаются основные научные результаты современных исследований проблем патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; аксиологический подход; ключевые патриотические ценности; мониторинг личностного развития учащихся; учреждения общего среднего образования.

Проблемы патриотизма и патриотического воспитания всё чаще становятся предметом исследования психологов, социологов, педагогов, политологов и других специалистов, изучающих вопросы социализации, развития личности, взаимодействия личности и государства. Это вполне объяснимо, поскольку патриотизм граждан является одним из факторов устойчивого функционирования государства, особенно в условиях современных цивилизационных вызовов, которые требуют новых подходов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения в XXI веке.

Глобализация оказывает значительное влияние на все сферы человеческой жизни — экономику, политику, образование, духовно-нравственное развитие, межэтнические и межконфессиональные отношения, предполагает процесс всемирной культурной интеграции и унификации, а также сближение и слияние культур разных стран. Риски глобализации состоят в том, что люди постепенно утрачивают каналы непосредственной связи с естественным природным и социально-культурным пространством, которое унифицируется под воздействием новых стандартов массовой культуры и стилей жизни. Такая ситуация негативно влияет на духовно-интеллектуаль-

ную и культурную стабильность человека и общества, создаёт угрозу утраты основ национально-культурной идентичности, своеобразия своего существования. Поэтому современные образовательные и воспитательные институты государства и гражданского общества должны формировать у человека устойчивые мировоззренческие структуры, отличающиеся относительной инвариантностью. Как справедливо отмечает белорусский философ А. А. Лазаревич, нужно при этом помнить, что поиски отдельными людьми, их сообществами своего места в мире и своей идентичности продуктивны лишь тогда, когда они направлены «не на жёсткое противостояние миру и не на самовыпадение из мира, а на отыскание своего места в пространстве коммуникаций между индивидами, народами, созидательными традициями, культурами» [1, с. 58].

Система образования в таких условиях призвана обеспечить сохранение и распространение национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию страны, уважение прав и свобод личности. Важную роль в этом играет гражданское и патриотическое воспитание. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся

молодёжи Беларуси на 2016—2020 годы определены его задачи: формирование активной гражданской позиции, патриотизма и национального самосознания, правовой, политической и информационной культуры на основе государственной идеологии [2].

Результаты решения поставленных задач отслеживаются в процессе республиканского мониторинга личностного развития учащихся, проводимого в учреждениях общего среднего образования. Анализ его данных позволяет сделать вывод о том, что в патриотическом воспитании учащейся молодёжи существует ряд нерешённых проблем. В 2016/2017 учебном году в процессе мониторинга формирования гражданской культуры учащихся IX—XI классов учреждений общего образования 89,6 % респондентов однозначно ответили: они ощущают себя гражданами Республики Беларусь, но большинство определяли своё отношение к гражданству на основе формальных признаков: «иметь паспорт гражданина Республики Беларусь» и «выполнять обязанности, предусмотренные Конституцией государства» (около 73 % ответов в каждом случае). Около 46 % опрошенных отметили, что испытывают чувство личной ответственности за будущее своей страны, примерно столько же указали вариант ответа «в некоторой степени». Около половины (55,5 %) ответили, что готовы защищать свою Родину в случае опасности, а 27,7 % — «скорее да, чем нет». На хорошее знание истории белорусского государства указали 55,8 % респондентов, на осведомлённость относительно общественно-политических событий — 51,8 %. О недостатках в формировании активной гражданской позиции свидетельствует следующее: только 46 % опрошенных отметили, что испытывают чувство личной ответственности за будущее своей страны, примерно столько же выбрали вариант «в некоторой степени»; по мнению около 40 % учащихся все проблемы, касающиеся жизни людей в обществе, должно решать государство, а 14,7 % в этом абсолютно уверены [3].

Тревогу вызывает отношение учащихся к патриотическим ценностям. В 2014/2015 учебном году любовь к Родине в качестве значимой для себя ценности выделили только чуть более пятой части опрошенных (21,6 %). Ещё менее важной по сравнению с другими жизненными приоритетами для

них является ценность национальной культуры, которая занимает одно из последних мест в иерархии ценностей (3,9 % ответов). Изучение поведенческих установок и проявления патриотизма в повседневной жизни учащихся в 2016/2017 учебном году показало: около трети однозначно предпочитают зарубежную музыку и кинематограф, а 46,7 % склоняются к такому выбору. В целом большинство опрошенных преимущественно ориентированы на получение отечественного образования (75,5 %); при наличии выбора предпочли бы работу в Беларуси и остались бы жить в своей стране 64,4 % и 69,3 % соответственно. В то же время практически каждый четвёртый учащийся старших классов хотел бы получить образование за границей, считает более предпочтительным для себя жизненный уклад, характерный для других (предположительно, западных) стран, и около 30 % при возможности эмигрировали бы за рубеж, что является достаточно тревожным показателем с точки зрения демографического развития страны. Суммарные показатели, связанные с ориентацией на получение образования, работу и место жительства за рубежом, по сравнению с 2008 годом увеличились приблизительно на 10 % [3].

В числе проблем, с которыми при формировании гражданской культуры учащихся сталкиваются педагоги, чаще всего они называли невысокий интерес учащихся к истории и культуре своей страны, общественной и политической жизни, нежелание узнавать что-то новое, нелюбовь к чтению, пассивность, недостаточная поддержка со стороны родителей, отсутствие соответствующего воспитания в семье, не всегда положительные установки, сформированные в процессе общения со сверстниками или взрослыми людьми. Отмечались также негативное влияние Интернета, социальных сетей, зачастую противоречивая информация в СМИ, недостаток учебного материала гражданско-патриотической направленности в учебных пособиях, соответствующих заданий, наглядных средств, которые помогали бы формировать гражданскую культуру учащихся [3].

Интересно сравнить результаты мониторинга развития личности учащихся учреждений общего среднего образования с результатами изучения гражданско-патриотических ценностей студентов учреждений высшего образования в г. Витебске в

2004—2005 и 2014—2015 годах. Рейтинг индикатора «любовь к отечеству, преданность ему» составил соответственно 69 % и 23 %; «знание истории своей страны» — 50 % и 30 %; «труд на благо отечества» — 35 % и 32 %; расцвет национальной культуры — 77 % и 40 % [4, с. 38—39]. В 2004—2005 годах готовность поменять белорусское гражданство, если бы это «оказалось выгодным и полезным», выразили 56 % респондентов и только 18,6 % «ни при каких обстоятельствах» гражданство не поменяли бы. В 2014—2015 годах эти цифры составили соответственно 36,5 % и 32 % [4, с. 120—121].

Таким образом, результаты мониторинга свидетельствуют, что в системе взглядов учащейся молодёжи нашей страны гражданско-патриотические ценности не являются доминирующими. Проведённый в Российской Федерации опрос учащихся общеобразовательной школы по методике Д.И. Лушниковой показал наличие аналогичной проблемы. Средние коэффициенты эффективности формирования ценностно-патриотических ориентаций по совокупности социальных сфер (Родина, народ, семья, родной край, общество, государство, народы мира) составляют: IV классы — 57,8; IX классы — 37,2; XI классы — 45,1. Коэффициент «50» — пограничный. Коэффициенты ниже этой границы означают, что меньше половины учащихся имеют адекватные патриотизму ценностные ориентации, а патриотическое воспитание неэффективно. Средние коэффициенты эффективности формирования ценностно-патриотических ориентаций в IV, IX, XI классах существенно разнятся: наиболее эффективным является процесс в IV классе, наименее — в IX классе [5, с. 107—108].

Как российские, так и отечественные учёные указывают на необходимость исследования проблем методологического плана, связанных с пониманием сущности патриотизма и его воспитания, что станет фундаментом совершенствования патриотического воспитания [4; 5; 6; 7; 8].

Идеи воспитания патриотизма можно проследить в учениях и теориях многих известных мыслителей и педагогов прошлого, в том числе и белорусских. В их трудах продемонстрировано многообразие подходов к пониманию патриотизма — от возвышенно-эмоционального до духовно-религиозного.

Ф. Скорина писал: «Понеже по природе своей звери, ходящие в пустыне, знают норы свои; птицы, летающие по воздуху, ведают гнёзда свои, рыбы, плавающие по морю и в реках, чуют омуты свои, пчёллы и тем подобные обороняют улья свои, так же и люди, где родились и вскормлены суть по боге, к тому месту великую любовь имеют» [9, с. 53]. Актуальной для Беларуси данная тема стала в период формирования белорусской нации на рубеже XIX—XX веков [9]. В советский период истории нашей страны официальная педагогическая наука исследовала и пропагандировала феномен советского патриотизма с точки зрения господствовавших в то время классово-идеологических догматов. Соответственно патриотизм понимался как чувство любви советского человека к социалистической Родине, как преданность социализму и коммунизму, пролетарскому интернационализму [10, с. 16—17].

Традиционное содержание патриотизма связано, прежде всего, с чувством любви к Родине. Оно отражает внешнее, эмпирическое (научно необоснованное), эмоциональное, одностороннее представление о патриотизме, психологическую составляющую этого сложного духовного состояния личности. В повседневной жизни такое содержание понятия патриотизма не поддаётся объективной оценке [5, с. 113—112]. На современном этапе патриотизм рассматривается философией, социологией, политологией, психологией, педагогикой как сложное многоаспектное социокультурное понятие. Историко-философский анализ патриотизма показывает, что последний обусловлен социально-политическими, экономическими, этнокультурными и другими характеристиками конкретного общества. В социально-педагогическом плане патриотизм определяется как социально-нравственная ценность, которая выражает отношение личности к Родине. В психолого-педагогической литературе одни исследователи считают патриотизм нравственным чувством, другие — моральным принципом, третьи относят к нравственным качествам человека. Многие и сегодня продолжают трактовать понятие патриотизма через многозначное понятие «любовь», что затрудняет понимание его

специфики и свидетельствует о том, что термин «патриотизм» нуждается в уточнении [6, с. 125—126].

Однако всё чаще высказывается точка зрения, что научное определение патриотизма через понятие «любовь» бесперспективно, а вот рассмотрение его с позиций ценностного отношения субъекта к Родине и основания национальной идентичности — актуально [5; 10; 11]. Российский исследователь В. В. Дулин видит в патриотизме одну из значимых ценностей, выражающих отношение личности к своему Отечеству и характеризующих высший уровень её развития в процессе деятельности на благо Родины [12].

Таким образом, современное понимание патриотизма в науке характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Во многом это объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью его содержания, структуры и многообразием форм проявления. Важной представляется мысль А. В. Русецкого, отметившего, что, с одной стороны, патриотизм вошёл в активное словоупотребление и интуитивно понятен каждому, а с другой стороны, понятие патриотизма чрезмерно идеологизировано и политизировано [4, с. 30—31]. Многоплановость трактовок патриотизма, подмена его близкими по смыслу терминами («гражданственность» и др.) свидетельствуют о том, что процесс концептуализации данной категории не завершён. Только уйдя от политизации, от эмоционального восприятия патриотизма, можно выяснить сущность понятия и определить специфику патриотизма в условиях культурной глобализации.

Новый контекст многообразия, изменчивости и сложности современных общественно-исторических условий развития требует переосмысления традиционного понимания понятия «патриотизм» и прошлого опыта патриотического воспитания детей и молодёжи, поиска новых подходов в соответствии с современными тенденциями развития. Исследователи, считающие ценности ядром патриотического воспитания, предлагают опираться при его изучении на аксиологический подход. Патриотизм с точки зрения аксиологии есть важнейшая ценность, интегрирующая социальный, духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты личности

[11, с. 190—201]. И. В. Кузьмина, анализируя российские исследования, выделила три направления в изучении сущности понятия патриотизма с позиций аксиологического подхода. В рамках первого направления патриотизм рассматривается в ракурсе среды обитания человека (Е. Н. Барышников, В. Ю. Микрюков, И. Л. Набок и др.). В качестве основных выступают ценности биологической жизни человека как продолжения его рода (род, семья, природа) и ценности социальной жизни человека как среды его обитания на определённой территории (этнос, общество, полиэтничное общество). Второе направление в качестве ракурса для изучения и оценки понятия патриотизма выбирает общество, общественную жизнь человека и две её ключевые сферы — политическую и культурную (А. К. Быков, М. В. Захарченко, В. М. Шемякинский и др.). В роли базовых ценностей здесь выступают идеология и собственно аксиология — как система ценностей человека. Представляющие третье направление исследователи трактуют патриотизм с позиции взаимодействия патриотической идеи с сознанием человека (М. В. Захарченко, В. Ю. Микрюков, Б. Д. Парыгин, В. И. Слободчиков и др.). Многовариантность интерпретации рассматриваемого понятия с позиций аксиологического подхода отражает существующее многообразие общественных представлений о патриотизме [13].

В отечественной науке изучение проблем патриотизма и патриотического воспитания занимает важное место. 16—17 мая 2019 года в НАН Беларуси состоялась международная научно-практическая конференция «Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте вызовов современности», в рамках которой работала секция «Формирование патриотических ценностей в контексте вызовов и угроз современности» [14]. Проблемы патриотизма и патриотического воспитания рассматриваются с аксиологических позиций отечественными исследователями Л. А. Гашенко, И. А. Котляровым, А. В. Русецким, М. Ю. Узгором и другими. «Патриотизм как система основополагающих ценностей и идей, целей и интересов общества детерминирует единство ценностных ориентаций как отдельного индивида, так и государства в целом,

интегрирует множество смыслов различных социальных и конфессиональных, этнических и иных групп как социальной реальности. Утрата патриотических качеств и ценностей ведёт к потере национальной идентичности и самобытности, утрате смысла и цели развития государства, справедливости и нравственности в нём», — отмечает И. В. Котляров [15, с. 7]. Неслучайно ценности белорусского общества, где одно из центральных мест принадлежит патриотизму, в условиях современных цивилизационных вызовов нуждаются в экспертной оценке гуманитариев [14, с. 5].

В своих работах Л. А. Гащенко осуществил комплексный анализ патриотической аксиосферы личности и её элементов. Понятие «патриотическая аксиосфера» в широком смысле слова включает патриотические ценности, выстроенные в систему взаимосвязанных элементов (патриотические потребности, интересы, цели и идеалы; патриотическое сознание; патриотическая культура; патриотическое мировоззрение; патриотическая социализация). Патриотические ценности выступают как взаимосвязанные и взаимозависимые национальные и интернациональные элементы и имеют диалектический и исторический характер. Они служат мощным стимулом консолидации этноса на переходных этапах развития и важным условием концентрации его усилий на преодолении возникших трудностей. К базовым патриотическим ценностям Гащенко относит любовь к тому месту, где родился и вырос (малой родине), любовь к Отечеству, служение ему, сохранение обычаев и традиций своих предков, знание истории своей страны [7, с. 32—57].

В контексте осмысления проблем гражданского и патриотического воспитания важное значение имеет поставленный А. В. Русецким вопрос о необходимости концептуального соотношения объёмов понятий «патриотизм» и «гражданственность». Исследователь отмечает, что без этого невозможно разработать адекватный диагностический инструментарий по определению уровня сформированности социальных качеств личности [4, с. 29]. В своих работах учёный осуществляет сравнительный анализ патриотических и гражданских ценностей. Патриотизм как сложное духовное образование обладает определённой иерархией

ценностей, в котором первоэтнические приоритеты (место, где родился и вырос человек, язык, традиции и обычаи предков и т.д.) выступают в качестве источников социальной активности индивида, являются основой национальной идентичности. Наряду с ними патриотизм включает и интернациональные ценности: уважение к культурным ценностям других народов, терпимость к национальным особенностям людей, стремление к консолидации. Гражданские ценности — это политические, правовые и созидательные ценности. Они призваны скреплять первоэтнические приоритеты в единое целое, объединять большие массы людей в единый народ, способствовать независимости страны. Патриотические и гражданские ценности обладают относительной самостоятельностью, не растворяясь, а предполагая и взаимообуславливая друг друга. При этом первые по отношению ко вторым более устойчивы, гражданские же ценности уничтожаются с исчезновением конкретного государства. Например, крушение СССР привело к исчезновению советских гражданских ценностей [4, с. 32—35].

Проблема патриотизма и патриотического воспитания на основе аксиологического подхода ещё не в должной мере разработана в теоретическом отношении. До сих пор не определено конкретное содержание патриотизма как ценности; не исследована его взаимосвязь с другими близкими ценностями; недостаточно изучены проявления патриотизма в процессе социализации личности [6, с. 104—105]. Это приводит к тому, что в практике воспитания патриотизма не всегда обращается внимание на сочетание духовного (ценностного), нравственного, психологического и практического начал, когнитивного, эмоционально-чувственного и деятельностного аспектов, на развитие таких качеств личности, как преданность, ответственность, ориентация на своё и его защита.

Анализ теоретических работ по проблемам патриотического воспитания свидетельствует, что аксиологический подход, который предлагает рассматривать патриотическое воспитание с точки зрения формирования ценностных ориентаций, является наиболее продуктивным [4; 5; 6; 10; 11]. Обобщение основных научных результатов, полученных в начале XXI века, позволяет автору статьи сделать следующие выводы:

- патриотизм — это социально-нравственный императив, который выражает ценностное отношение человека к Родине и Отечеству и побуждает его к патриотически направленной деятельности;

- структурными компонентами патриотизма выступают патриотическое сознание, отношения и деятельность; патриотические знания отражаются в патриотических чувствах и закрепляются в ценностях как побудительной силе регулятивов патриотической деятельности личности;

- патриотическими ценностями являются: Отечество, Родина; служение Родине; национальные интересы, сознание, характер; земля (предков, белорусская); земляки; родной край; дом (родной, отчий, общий); уважение к обычаям предков, традициям, старшему поколению и др.;

- патриотические ценностные ориентации есть совокупность основанных на патриотических ценностях и идеалах установок и убеждений личности, определяющих её направленность на социально значимые поведение и деятельность и являющихся базой нравственного и гражданского самоопределения человека; они одновременно выступают производными ценностной природы патриотизма и критерием, обуславливающим нравственно-личностный облик подрастающего поколения;

- патриотические ценностные ориентации как важнейшая составляющая структуры личности включают когнитивный (рационально-познавательное начало), мотивационный (аффективное начало) и деятельностный (поведенческий) аспекты, которые тесно взаимосвязаны и представляют целостное единство;

- формирование патриотических ценностных ориентаций — это целенаправленный процесс становления и развития у подрастающего поколения установок и убеждений на основе осознанного овладения патриотическими ценностями и идеалами, национальным социокультурным опытом;

- с позиций гуманистической педагогики понимание патриотизма как жертвенности, обязанности переступить через свои интересы в условиях глобализации утрачивает смысл; патриот в XXI веке — это человек, умеющий найти баланс между собственными интересами и интересами Родины и по-

святить ей свои идеи и собственную само-реализацию.

В современных условиях патриотизм продолжает оставаться мощным интегрирующим средством национальной общности, основой формирования стабильного уровня национальной идентичности, для которого характерна готовность к действиям, направленным на защиту интересов своей страны. Ориентация в воспитании детей и молодёжи на ключевые патриотические ценности является ответом на процессы глобализации в XXI веке. Данная проблема стала предметом исследования в ходе выполнения НИР по разработке научно-методического обеспечения и диагностического инструментария развития личности в системе непрерывного образования в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам — в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016—2020 годы. На основе аксиологического подхода были определены последовательность и содержание этапов формирования у учащихся учреждений общего среднего образования патриотизма как базовой ценности в целях воспитания личности, резистентной к современным цивилизационным вызовам. Данная деятельность включает следующие этапы:

- определение ключевых патриотических ценностей в условиях современных цивилизационных вызовов (вызов — ответ);
- определение содержания и основных компонентов патриотического воспитания;
- выбор средств, методов, технологий патриотического воспитания;
- насыщение ключевыми ценностями каждого компонента патриотического воспитания;
- оценка результативности.

Определены три группы ключевых патриотических ценностей, являющихся ответом на современные цивилизационные вызовы:

- Родина, Отечество, национальный суверенитет (ответ на угрозу национальной безопасности);
- историческая память, национальная культура, толерантность (ответ на культурную глобализацию);
- преемственность поколений, национальный характер (ответ на трансформацию представлений о роли человека в цивилизационном развитии).

Соответственно трём группам ключевых патриотических ценностей можно выделить три группы патриотических ценностных ориентаций, которые необходимо формировать в процессе патриотического воспитания:

- любовь к Родине, своему народу; убеждённость в необходимости защищать интересы Родины (страны), её независимость и целостность; национальное самосознание; мирное сосуществование и сотрудничество с другими народами и странами;

- этническая и национальная идентификация; приоритет родного языка; установка на изучение национальной истории и культуры; гордость за достижения своей Родины в области культуры; уважение к другим

народам, неприятие национализма и шовинизма;

- знание и уважение традиций, обычаев своего народа; национальная гордость и достоинство; уважение к старшим.

Таким образом, аксиологический подход позволяет рассматривать патриотическое воспитание как процесс формирования ценностных ориентаций личности. В качестве его основной цели выступает формирование у подрастающего поколения патриотических ценностей, которые становятся побудительной силой патриотической деятельности. Ориентация в воспитании детей и молодёжи на ключевые патриотические ценности является адекватным ответом на современные

Литература

1. Лазаревич, А. А. Феномен глобализации и её вызовы / А. А. Лазаревич // *Философские исследования* : сб. науч. трудов. Вып. 3. — Минск : Беларуская навука, 2016. — С. 46—58.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи. 2016—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya.html>. — Дата доступа : 22.01.2020.
3. Рекомендации по результатам республиканского мониторинга личностного развития учащихся в 2017/2018 уч. г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2018/08/rek-lichnostnoe-razvitie.pdf>. — Дата доступа : 22.01.2020.
4. Русецкий, А. В. Созидательный и гуманистический потенциал белорусской национальной идеи / А. В. Русецкий, Л. А. Гащенко. — Витебск : ВГУ, 2018. — 202 с.
5. Лушников, И. Д. Системный анализ результатов формирования ценностно-патриотических ориентаций учащихся в социальном пространстве / И. Д. Лушников. — Вологда : ВИРО, 2016. — 140 с.
6. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен / А. Н. Вырщиков [и др.]. — М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2007. — 326 с.
7. Гащенко, Л. А. Методологические проблемы формирования патриотических ценностей современного студенчества / Л. А. Гащенко. — Витебск : Изд-во ВГУ, 2003. — 135 с.
8. Ипполитова, Н. В. Развитие проблемы патриотического воспитания в истории и теории педагогики / Н. В. Ипполитова // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Сер. Педагогика*. — 2015. — № 1 (25). — С. 4—11.
9. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. : Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. — М. : Педагогика, 1986. — 460 с.
10. Циулина, М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды : монография / М. В. Циулина. — Челябинск : ЦИЦЕРО, 2012. — 203 с.
11. Постнеклассическая педагогическая психология : ценностно-смысловой тренд : монография / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов [и др.]. — Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО», 2017. — 202 с.
12. Дулин, В. В. Педагогическое управление процессом подготовки офицеров запаса на военных кафедрах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Дулин. — Ставрополь, 2004. — 21 с.
13. Кузьмина, И. В. Проблема патриотического воспитания в школе XXI века : поиск современных подходов и моделей партнёрства / И. В. Кузьмина, В. А. Степихова // *Вестник КГУ*. — 2017. — № 4. — С. 172—177.

14. Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте вызовов современности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 —17 мая 2019 г. / НАН Беларуси, Ин-т социологии; Госпогранкомитет ; Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь ; редкол. : Г. П. Коршунов (гл. ред.) [и др.]. — Минск : ИПС РБ, 2019. — 433 с.
15. Котляров, И. В. Патриотизм как социальная реальность белорусского общества (социологическое измерение) / И. В. Котляров // Веснік Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманіт. навук. — 2017. — № 4. — С. 7—15.

Материал поступил в редакцию 12.05.2020.

Patriotism and patriotic education in the context of the axiological approach

Olga I. Ershova, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development of the Belarusian State University, Cand. Sci. (History), Associate Prof.; *ershova_olga@tut.by*

The article analyzes the concepts of patriotism and patriotic education on the basis of the axiological approach. The relevance and possibilities of focus in students' education in general secondary education institutions on key patriotic values are considered. The data obtained in the course of the republican monitoring of personal development of students in general secondary education institutions are analyzed. The main scientific results of modern research on the problems of patriotic education are summarized.

Keywords: patriotism; patriotic education; axiological approach; key patriotic values; monitoring of students' personal development; general secondary education institutions.

References

1. Lazarevich, A. A. Fenomen globalizacii i eyo vyzovy / A. A. Lazarevich // *Filosofskie issledovaniya* : sb. nauch. trudov. Vyp. 3. — Minsk : Belaruskaya navuka, 2016. — S. 46—58.
2. *Koncepciya nepreryvnogo vospitaniya detej i uchashchejsya molodyozhi. 2016—2020 gody* [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya.html>. — Data dostupa : 22.01.2020.
3. *Rekomendacii po rezul'tatam respublikanskogo monitoringa lichnostnogo razvitiya uchashchihsya v 2017/2018 uch. g.* [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://adu.by/images/2018/08/rek-lichnostnoe-razvitie.pdf>. — Data dostupa : 22.01.2020.
4. Ruseckij, A. V. *Sozidatel'nyj i gumanisticheskij potencial belorusskoj nacional'noj idei* / A. V. Ruseckij, L. A. Gashchenko. — Vitebsk : VGU, 2018. — 202 s.
5. Lushnikov, I. D. *Sistemnyj analiz rezul'tatov formirovaniya cennostno-patrioticheskikh orientacij uchashchihsya v social'nom prostranstve* / I. D. Lushnikov. — Vologda : VIRO, 2016. — 140 s.
6. *Vospitanie patriotizma v usloviyah social'nyh peremen* / A. N. Vyrshchikov [i dr.]. — M. : Gosudarstvennyj NII sem'i i vospitaniya, 2007. — 326 s.
7. Gashchenko, L. A. *Metodologicheskie problemy formirovaniya patrioticheskikh cennostej sovremennoho studenchestva* / L. A. Gashchenko. — Vitebsk : Izd-vo VGU, 2003. — 135 s.
8. Ippolitova, N. V. *Razvitie problemy patrioticheskogo vospitaniya v istorii i teorii pedagogiki* / N. V. Ippolitova // *Vestnik SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika*. — 2015. — № 1 (25). — S. 4—11.

9. Antologiya pedagogicheskoy mysli Belorusskoj SSR / sost. : E. K. Doroshevich, M. S. Myatel'skij, P. S. Solncev. — M. : Pedagogika, 1986. — 460 s.
10. Ciulina, M. V. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov vozmozhnostyami socioobrazovatel'noj sredy : monografiya / M. V. Ciulina. — CHelyabinsk : CICERO, 2012. — 203 s.
11. Postneklassicheskaya pedagogicheskaya psihologiya : cennostno-smyslovoj trend : monografiya / M. S. YAnickij, A. V. Seryj, M. S. Ivanov [i dr.]. — Kemerovo : GBU DPO «KRIRPO», 2017.— 202 s.
12. Dulin, V. V. Pedagogicheskoe upravlenie processom podgotovki oficerov zapasa na voennyh kafedrah : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / V. V. Dulin. — Stavropol', 2004. — 21 s.
13. Kuz'mina, I. V. Problema patrioticheskogo vospitaniya v shkole XXI veka : poisk sovremennyh podhodov i modelej partnyorstva / I. V. Kuz'mina, V. A. Stepihova // Vestnik KGU. — 2017. — № 4. — S. 172—177.
14. Patriotizm i patrioticheskoe vospitanie v kontekste vyzovov sovremennosti : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 16 —17 maya 2019 g. / NAN Belarusi, In-t sociologii; Gospogrankomitet ; In-t pogranich. sluzhby Resp. Belarus' ; redkol. : G. P. Korshunov (gl. red.) [i dr.]. — Minsk : IPS RB, 2019. — 433 s.
15. Kotlyarov, I. V. Patriotizm kak social'naya real'nost' belorusskogo obshchestva (sociologicheskoe izmerenie) / I. V. Kotlyarov // Vesnik Nac. akad. navuk Belarusi. Ser. gumanit. navuk. — 2017. — № 4. — S. 7—15.

Submitted 12.05.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Основные научные принципы эффективного функционирования и развития информационно-образовательной среды учреждений высшего образования сущностно представляют собой систему общих норм и требований, предъявляемых к планированию, организации и осуществлению рассматриваемых процессов, анализу их результативности. В своей организационно-педагогической составляющей они должны учитывать направленность, специфику содержания, методов и форм организации учебного процесса в соответствии с нормативно заданными целями и существующими закономерностями. При этом речь идёт об их содержательном наполнении, позволяющем использовать данные принципы в изменяющихся условиях организации и осуществления процесса обучения, связанного с модернизацией его организационно-педагогических и методических основ, эволюцией институциональной организации современных университетов к модели «университет 4.0». Важным представляется и чёткое видение их взаимосвязи с деятельностной реализацией технико-технологического и дидактического потенциала среды, решением поставленных перед учреждением высшего образования задач и достижением целей.

Информационно-образовательная среда современного учреждения высшего образования представляет собой открытую систему, которая структурно и содержательно интегрирует накапливаемые ресурсы (интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические). Открытость как свойство информационно-образовательной среды предполагает возможность их расширения в процессе содержательного наполнения. Объём наличествующих информационных ресурсов учебного назначения в своей наполненности и качестве должен позволять осуществлять вариативность организации учебной и профессиональной деятельности субъектов педагогического взаимодействия.

Акценчик И. Е. Научные принципы и закономерности эффективного функционирования и развития информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования.

Формирование смысложизненных ориентаций учащихся подросткового и юношеского возраста в условиях информационного общества

Бурак Ольга Владимировна, младший научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования, магистр философии; *Olga.burak85@gmail.com*

Статья посвящена проблеме развития личности учащихся в условиях информационного общества. Раскрывается содержание категории «смысложизненные ориентации». Дается характеристика смысложизненных ориентаций с учётом особенностей подросткового и юношеского возраста. В качестве методологической основы развития личности учащихся, построения конструктивных отношений в системах «Я — Другие», «Я — Я», а также профилактики девиантного поведения рассматриваются онтологический и аксиологический подходы.

Ключевые слова: информационное общество; личность; смысложизненные ориентации; подростковый возраст; юношеский возраст; онтологический и аксиологический подходы.

Доминирующей чертой развития общественного сознания и общественных отношений в конце XX — первых десятилетиях XXI века является процесс широкомасштабной информатизации. Наблюдается невероятный рост объёмов производимой информации и её потребления; стремительными темпами развивается информационно-коммуникационная инфраструктура; возможности сети Интернет обеспечивают оперативный обмен информацией между неограниченным количеством участников коммуникации; появляются новые формы сбора и хранения данных; активизируется виртуализация культурного бытия. Эти и другие процессы информационного общества выдвигают требования к человеку XXI века. Для того чтобы встроиться в социум и добиться персональной успешности, ему нужно обладать устойчивостью характера (стрессоустойчивостью), широтой взглядов, критичностью и непредвзятостью в оценках и суждениях. Необходимыми личностными качествами также становятся мобильность и гибкость мышления, быстрота реакции на изменения, происходящие в мире и в личной жизни, способность при-

нимать решения и осуществлять самостоятельный выбор.

Информация становится основой социального взаимодействия, а управление социально-экономическими процессами переходит к информационно компетентной и образованной элите.

Процессы информатизации, которые ведут к изменению статуса знаний и информации в структуре общественного сознания и общественных отношений, обусловили изменение требований к организации образовательной деятельности. С одной стороны это открывает невиданные ранее возможности для организации обучения и воспитания учащихся и развития основных психических процессов (памяти, мышления, речи, воображения); с другой стороны (при отсутствии педагогического сопровождения) — может негативно сказаться на становлении личности и формировании межличностных отношений. Таким образом, перед системой образования встаёт необходимость раскрытия потенциала личности, формирования её субъектной созидательной направленности в условиях активного и перманентного взаимодействия с информационным пространством.

Можно констатировать, что современная информационная социальная реальность характеризуется тяготением к прагматическим целям и ценностям. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о достаточно узкой направленности интересов современных учащихся [1, с. 61]. Удовлетворение витальных потребностей у них находится на первом месте. Такая характерная черта информационного общества накладывает негативный отпечаток на формирование мировоззренческих установок развивающейся личности, что в недалёкой перспективе может стать причиной депрессий и экзистенциального кризиса у молодых людей.

Цифровая среда служит генератором многообразных средств коммуникации, а также форм самореализации личности. Общедоступность информации (в первую очередь, благодаря сети Интернет) даёт огромную свободу выбора, принятия решений в различных сферах человеческой жизнедеятельности (профессиональной, досуговой, сфере общения и др.). При этом следует принять во внимание, что информация далеко не всегда характеризуется достоверностью и высоким качеством. Многочисленные её источники активно «завлекают» детей и подростков рекламой развлечений, «загружают» формирующееся сознание обрывками новостей (нередко с искажёнными данными), информацией агрессивного характера. Таким образом, информационный поток проникает в неподготовленную почву. Современные исследования свидетельствуют о наличии значительного влияния процессов информатизации и технологизации на развитие внутреннего мира подрастающего поколения [2, с. 30]. В то же время у подростков ещё отсутствуют или только начинают формироваться «точки опоры», не в полной мере сформирована ценностно-смысловая система координат, позволяющая ориентироваться в многовекторном пространстве социума.

Если обратить внимание на подростковый и юношеский периоды взросления учащихся, то можно отметить следующие предпосылки для развития их ценностно-смысловой сферы.

Согласно данным возрастной психологии для учащихся подросткового возраста

повышенной значимостью обладают тесные эмоциональные контакты; в этот период наблюдается тенденция предаваться мечтаниям, происходит поиск друзей, много внимания уделяется доверительному и эмоциональному общению. Идёт активная социализация, обеспечивающая выстраивание отношений в системе «Я — Другие»; в то же время всё более естественным процессом становится самопознание. В этом возрасте ещё отсутствует способность адаптироваться к неудачам и положению «худшего» в коллективе, младшие подростки проявляют активный протест против необоснованных запретов. Авторитет взрослых значительно снижается [3, с. 255].

У старших подростков усиливаются потребности в иллюзии доступности, в том, чтобы «быть» (эффект присутствия), что-то значить (популярность). Они равняются на взрослых, но стремятся к автономности в коллективе. Повышается значимость независимости как таковой. Заявляют о себе критичность суждений, бескомпромиссность в отношениях, отвращение к опеке [3, с. 259]. Подростки склонны считать, что они лучше осведомлены о положении дел по какому-либо вопросу, чем взрослые, а потому не принимают знания и опыт, которыми обладает старшее поколение. Эта особенность возраста делает затруднительным процесс коммуникации между взрослыми (учителями и родителями) и детьми.

На смену подростковому возрасту приходит юношеский, в течение которого личность активно и сознательно стремится реализовать свой потенциал во внешней среде — в социуме. Осуществляется процесс подготовки к выполнению взрослых социальных ролей. Личность осознаёт отсутствие необходимого опыта и ощущает существенную потребность в его получении, поэтому начинается интенсивная «работа над собой». Происходит активное личностное развитие, обостряется потребность подчеркнуть собственную индивидуальность, повышаются сознательные мотивы поведения, осуществляется становление самосознания, развивается достаточно стабильный «образ Я». Для учащихся старших классов характерно формирование определённого жизненного плана в ходе осознания свойств своей идентичности, понимания собственных интересов и потребностей

[4, с. 54]. Таким образом, в юношеском возрасте наиболее значимые изменения отмечаются в системе взаимодействия «Я — Я».

Если обобщить психологические характеристики старшего подросткового и юношеского возраста, то можно сказать, что для этих возрастных групп самопознание выразительно структурируется в двух направлениях: «Я — Другие» и «Я — Я». Формируется система идентичности, а на её основании — собственная модель личности, когда происходит становление устойчивого самосознания и стабильного «образа Я». Вместе с тем смещение акцентов всё же наблюдается: если подросток — это «личность для других», то юноша — это больше «личность для себя» [5, с. 106].

Изучение представлений о жизненных планах учащихся старших классов показывает: им «свойственны и духовно-нравственные, и сугубо прагматичные, материальные жизненные цели. В основном жизненные цели сконцентрированы на завершении школьного образования и поступлении в учебные заведения, получении хорошей профессии, создании семьи и достижении материальной независимости, что говорит об узконаправленности жизненных планов» [1, с. 61]. Результаты психолого-педагогических исследований актуализируют необходимость развития у учащихся способности к планированию собственной жизни, что приобретает особую значимость в условиях информационного общества.

Вопрос жизненного планирования тесно связан с формированием образа будущего, под которым понимается «особая ментальная реальность, регулирующая перспективу жизненного пути личности, опосредованная её прошлым опытом, уровнем индивидуального, социального и профессионального развития, а также сложной системой когнитивных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих компонентов отношения личности к себе, к другим, к миру в целом» [6, с. 211]. В этом процессе важен акцент на «субъектности как качестве личности, обеспечивающем саму возможность целеполагания, планирования, актуализацию личностной активности, её направленность на самодетерминацию, самореализацию, самопроектирование и, соответственно, на создание конструктивных предпосылок профессионального развития,

выбора спутника жизни, в том числе и на профилактику различных форм девиации» [6, с. 213].

Как отмечает Л. И. Божович, «исследования с удивительной наглядностью показывают, куда направлены взоры учеников среднего и старшего школьного возраста: если первые смотрят в будущее в позиции настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиции будущего» [7, с. 377]. При этом необходимо понимать, что «зрелую личность должна характеризовать не просто устремлённость в будущее, а некоторое оптимальное соотношение направленности в будущее и принятия удовлетворённости настоящим» [8, с. 49]. В терминологии М. М. Бахтина ориентация на будущее отражает «полифоничность» и диалог двух мотивационных тенденций в сознании личности. Стремление в будущее и желание сохранить настоящее в таком отношении можно рассматривать как фактор развития личности.

Исследования жизненного планирования старшеклассников указывают на наличие нескольких характерных для этого возраста противоречий. Во-первых, это противоречие «между объективной необходимостью старшеклассников в постановке дальнейших жизненных планов и субъективной недостаточной способностью к подобному планированию» [1, с. 58]. Во-вторых, учащиеся в юношеском возрасте, как и в более раннем подростковом, находятся в ситуации противоречия «между необходимостью проявления себя как субъектами жизненного пути и внешними ограничениями в лице родителей и педагогов, стремящихся принимать решения за ребёнка» [1, с. 58]. В-третьих, существует противоречие «между осознанием педагогами необходимости формирования у школьников готовности к построению жизненных планов и недостаточным уровнем психолого-педагогической компетентности в реализации этой деятельности» [1, с. 58].

Учащиеся юношеского возраста подходят к вопросу планирования собственной жизни в сложных условиях развития внутреннего мира. С одной стороны, присутствует понимание, что жизнь только начинается, с другой — старшеклассников дезориентирует наличие многообразия вариантов реализации. Это порождает

как гиперактивность, обусловленную потребностью познакомиться с максимально возможным количеством вариантов, чтобы определиться с выбором, так и пассивность и неприятие любых попыток помочь наметить вектор движения. Для учащихся старших классов характерно одновременное присутствие и смелых, амбициозных планов покорения мира, и глубоких сомнений в «достаточности» своих способностей и необходимых качеств. Как правило, они ищут пример для подражания или образ, следование которому помогло бы выстроить порядок действий для успешного достижения результата.

Социокультурные реалии информационного общества предъявляют к личности требования наличия активной жизненной позиции, творческого отношения к решению возникающих проблем, социальной зрелости в постановке своих личных целей, что определяет значение самостоятельного мышления и готовности к различным жизненным ситуациям. То есть речь идёт о смысложизненных ориентациях, от которых зависит процесс личностного и в целом жизненного самоопределения. Будучи рефлексивными механизмами сознания, они инициируют активный поиск призвания и места в мире, а также выявляют способность личности справляться с решением трудных мировоззренческих вопросов [9, с. 55]. Этим обусловлена роль категории «смысл», процессов смыслообразования и смыслопостижения в образовательной деятельности. Сущность указанной категории применительно к образовательной практике выходит за пределы узкого значения выгоды, «смысл» рассматривается в широком мировоззренческом ракурсе понимания значимости той или иной деятельности для развития личности во всех возможных направлениях. В то же время учитывается значимость смыслообразования и смыслопостижения для развития окружающей действительности в соответствии с интересами, способностями и возможностями личности. В таком случае под смысложизненными ориентациями понимаются особого рода образования в структуре социально-личностных компетенций, которые определяют отношение личности к прошлому, настоящему и будущему в социальном и личностном планах, а также характер взаимодействия в системах «Я — Другие», «Я — Я».

Процесс формирования указанных ориентаций предполагает избрание личностью эталонного образа, который обуславливает мировоззренческую позицию и субъективный взгляд личности на все качества объектов и субъектов окружающего мира. Оформленные во внутреннем личностном плане содержательные и смысловые контуры эталонного образа тщательнее изучаются (постигаются) в регулярной познавательной деятельности. Всестороннее рассмотрение параметров, признаков и свойств изучаемого образа обогащается посредством многократного контакта с его проявлениями в окружающей реальности. Всё это способствует более глубокому пониманию многогранности существования рассматриваемого образа. Тонкости и нюансы его содержания наполняют сферу внутреннего мира личности, развивают системность взгляда и объективность в оценивании значения образа с точки зрения его функций и эффектов, оказывающих влияние на окружающую действительность.

Через усвоение содержания эталонного образа происходит погружение в особенности его существования в системе окружающего мира. Углубление в выявленные смыслы и значения ведёт к генезису сути проявления того или иного образа. В свою очередь оперирование им на уровне сути позволяет личности фиксировать и учитывать связи образа с другими проявлениями окружающей действительности. При этом такая системность взгляда на реальность позволяет концентрировать внимание на множестве элементов данной системы, что даёт личности уверенность в собственной способности реализовать свой потенциал и применить его максимально продуктивно и эффективно. И только через постоянную работу по выделению образов из окружающей реальности, по выявлению эталонного содержания каждого из них и направлению усилий на понимание и погружение в суть образа и системные связи возможно добиться созидания продуктов творческой деятельности, которые служили бы на пользу окружающему миру, применялись в нём рационально и являли собою эталон реализации творческого потенциала личности.

Образовательная практика обеспечивает условия для «тренировки» по выявлению образов из окружающей реальности, их анализа, вычленения эталонного содержания

и корректировки ценностной системы координат учащихся. Д. А. Леонтьев определяет образовательный процесс как смысловую реальность, в которой происходит формирование ценностно-смысловых структур сознания личности. Выявленные в ходе воспитательного процесса смыслы влияют в целом на мировосприятие и образуют матрицу жизненных ориентаций. В этом отношении воспитание, построенное как процесс трансляции смыслов, правомерно рассматривать как инструмент выстраивания смысловых систем в сознании личности [10, с. 346].

При рассмотрении вопросов формирования и развития смысложизненных ориентаций учащихся исследователи обращают внимание на необходимость учёта онтологического, психологического и профилактического видов воспитания [11, с. 30—31].

В рамках онтологического воспитания происходит конкретизация ответов на вопросы бытия: «Каким быть?», «Что делать?», «В чём смысл жизни?» Взаимодействие педагога с учащимися направлено на усвоение эталонных образов положительных идеалов и высших духовных ценностей. Онтологическое воспитание ориентировано на постановку гуманистических жизненных целей с учётом личностных возможностей, противоречий, готовности к проявлению ответственности и заботы, направленности на самопознание, саморазвитие и жизнетворчество.

В процессе психологического воспитания учащимся передаются психологические знания и отрабатываются соответствующие навыки. В число психологических знаний входят представления о закономерностях развития личности и об отношениях с обществом, о способах разрешения конфликтов и нормах социально ориентированного поведения, об адекватном отношении к себе и готовности к самооцениванию и самоактуализации.

В качестве цели профилактического воспитания определяется систематическая деятельность по формированию навыков самозащиты, готовность противостоять навязыванию неприемлемых моделей поведения, расширение круга положительных интересов, развитие стремления к здоровому образу жизни и оптимизму [11, с. 30—31].

Полагаем, что методологической основой формирования смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе

должны стать онтологический и аксиологический подходы.

Онтологический подход подразумевает реализацию педагогического потенциала философской категории «бытие» в теории и практике воспитания.

Л. М. Лузина пишет: «Увлечшись сложнейшими теоретическими построениями, мы в известной мере упустили живого человека, живую жизнь и ориентированную на них педагогику жизни, педагогику Бытия» [12]. Исследователь указывает, что «самое сокровенное, подлинно человеческое в человеке недоступно науке и той педагогике, которая сформировалась как научная. Рассудок, дискурс, теория как механизмы науки не всемогущи. В живой жизни, в педагогической действительности встречаются, действуют, любят, страдают, верят, надеются конкретные, неповторимые и уникальные люди, с уникальным набором (может быть, системой) ценностей, целей, потребностей и желаний» [12]. На основании этого Л. М. Лузина обозначает «человеческое в человеке» как мировоззренческую и методологическую основу [13, с. 141]. По её мнению, цель воспитания заключается в «предвосхищении совокупного образа условий, в которых ребёнок мог самоопределиваться в культуре, среди людей, “найти себя”, избрать стратегию самореализации, самовоспитания» [13, с. 147]. В соответствии с этим онтологически ориентированное содержание воспитания составляют «содержательно-деятельностные “узлы” бытия человека, целые темы, приоритетные линии размышлений, созерцаний, мотивов, поступков» [13, с. 149].

С. Л. Рубинштейн указывает, что «понимание бытия как становления выступает как онтологическая основа человеческой активности, возможности включения в изменение бытия» [14, с. 324]. А особенности человеческого бытия состоят в «неразрывной соотнесённости человека с миром и обособленности от него... человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе всё бытие». Одновременно с этим человек как часть бытия включается в него «своими действиями, преобразующими наличное бытие». Смысл деятельности педагога, таким образом, заключается в том, чтобы «показать человеку всё богатство его жизни — этим больше всего можно его укрепить и ему душевно помочь

жить полной жизнью в данных условиях» [14, с. 365].

В рамках аксиологического подхода человек выступает в качестве высшей ценности общества и самоцели общественного развития; данный подход подразумевает интеграцию ценностно-ориентированного содержания предметных областей, доступных учащемуся, в сферу его интересов таким образом, чтобы в процессе воспитания его деятельность развивалась от репродуктивной к творческой.

Следует отметить, что аксиологический подход широко и разносторонне освещается в психолого-педагогической литературе: исследованы проблемы его реализации в воспитании и обучении, сущность и содержание системы ценностных ориентаций личности, закономерности и способы формирования личности и т. д. (В. А. Сластёнин, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик, Е. Н. Шиянов и др.).

Заложенная в аксиологическом подходе концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира утверждает необходимость видеть как признаки, единые для всего человечества, так и характеристики, отличающие одного человека от другого.

Роль ценностей раскрывается через понимание значимости вещей и явлений для индивида или отдельных групп людей. В. А. Салеев обращает внимание на необходимость рассматривать реальность существования ценностно-оценочных связей в рамках единого аксиологического поля, которое синтезирует эти связи в себе в рамках так называемой аксиосферы. Аксиологическое поле складывается между объектной структурой на одном полюсе аксиосферы и субъектной структурой — на другом. «В реалиях функционирования аксиологического поля важную роль способно играть так называемое аксиологическое притяжение, которое в каждом конкретном случае определяет доминирование либо объектно-ценностного, либо субъектно-оценивающего начал» [15, с. 45].

Погружаясь в среду внешнего мира, основываясь на своих потребностях, интересах, мотивах, смыслах и устремлениях,

развивающаяся личность чувственно познаёт многообразие форм и проявлений социокультурного окружения. При преломлении их через призму рационального мышления у неё развиваются собственный взгляд, определённая мировоззренческая позиция. Тем самым во внутреннем мире формируется категориальная наполненность осмысленного и систематизированного содержания, позволяющего личности ориентироваться во внешних условиях жизни.

Таким образом, стремительные процессы информатизации и технологизации, характерные для современного этапа общественного развития, могут выступать причиной нарушений в передаче общечеловеческих ценностей и культурных смыслов от поколения к поколению, сбоев в процессе естественного становления у молодёжи смысловых ориентаций, выходя за рамки проблемы поколений. Предупредить возникновение этого разрыва способен специально организованный образовательный процесс. Опираясь на идеи онтологического и аксиологического подходов система воспитания может предусмотреть условия по «бережному» погружению учащихся в информационное пространство, обретению ими опыта определения личностных смыслов, формированию психологических знаний, умений противостоять негативным внешним факторам и справляться с внутренними проблемами.

С учётом данных возрастной психологии можно утверждать, что старший подростковый и юношеский возраст образуют сензитивный период для становления смысловых ориентаций — важного компонента социально-личностных компетенций учащихся, являющегося основой гармоничного развития личности и влияющего на самосовершенствование её внутреннего мира, становление и укрепление мировоззренческой позиции. Обретение личностью эталонного образа является важным условием для эффективного и одобряемого обществом взаимодействия в двух важнейших системах координат: «Я — Другие» и «Я — Я».

Литература

1. Самсоненко, Л. С. Изучение жизненных планов у современных старшеклассников [Электронный ресурс] / Л. С. Самсоненко // Балканско научно обозрение. — 2019. — № 3 (5). — Режим доступа : [https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-zhiznennyh-planov-u-sovremennyh-starsheklassnikov]. — Дата доступа : 16.02.2020.
2. Сиденко, Е. А. Особенности старшего подросткового возраста [Электронный ресурс] / Е. А. Сиденко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2011. — № 2. — Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-starshego-podrostkovogo-vozrasta. — Дата доступа : 25.03.2019.
3. Краковский, А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А. П. Краковский. — М. : Педагогика, 1970. — 272 с.
4. Кон, И. С. В поисках себя : Личность и её самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
5. Алексеев, В. А. Самосознание и мотивация в деятельности детей на рубеже подросткового и старшего школьного возраста / В. А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. — М. : Просвещение, 1984. — С. 103 — 107.
6. Белогай, К. Н. Формирование образа будущего в период юности как проблема профессионального образования [Электронный ресурс] / К. Н. Белогай, Н. А. Бугрова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2018. — № 43. — Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazabuduschego-v-period-yunosti-kak-problema-professionalnogo-obrazovaniya. — Дата доступа : 16.02.2020.
7. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
8. Формирование личности в переходный период : от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной ; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1987. — 184 с.
9. Асанова, Н. В. Роль смысловых ориентаций в развитии личностной идентичности студента в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Н. В. Асанова // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 8. — Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-razviti-lichnostnoy-identichnosti-studenta-v-obrazovatelnom-protsesse. — Дата доступа : 24.02.2020.
10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — М. : Смысл, 2007. — 511 с.
11. Ульянова, И. В. Формирование смысловых ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе / И. В. Ульянова // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 10. — С. 29—34.
12. Лузина, Л. М. Онтологическая концепция воспитания: традиции и перспективы [Электронный ресурс] / Л. М. Лузина // Электронный научный журнал «Письма в Эмиссия.Оффлайн». — Режим доступа : http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm. — Дата доступа : 29.05.2020.
13. Лузина, Л. М. Бытийный (онтологический) подход к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. — М. : Агентство «Издательский сервис», 2005. — С. 141—154.
14. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир // Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — С. 283—426.
15. Салеев, В. А. Неоаксиология : становление философской доктрины / В. А. Салеев // Inveniens quaero, leskoti, rasti, nenurimti — Vilnae. — Vilnius, MMXI, 2011.

Материал поступил в редакцию 24.08.2020.

The formation of life-meaning orientations of teenage and adolescent students in the information society

Olga V. Burak, Junior Researcher of the Personality Upbringing Problems Laboratory of the National Institute of Education, postgraduate student, M. Sci. (Philosophy); *Olga.burak85@gmail.com*

The article is devoted to the problem of personality development of students in the information society. The content of the category of life-meaning orientations is revealed. The characteristic of life-meaning orientations is given, taking into account peculiarities of teenage years and adolescence. The ontological and axiological approaches are considered as a methodological basis for personality development of students, building constructive relationships in the systems «I — Others», «I — I», as well as prevention of deviant behavior.

Keywords: information society; personality; life-meaning orientations; teenage years; adolescence; ontological and axiological approaches.

Reference

1. Samsonenko, L. S. Izuchenie zhiznennykh planov u sovremennykh starsheklassnikov [Elektronnyj resurs] / L. S. Samsonenko // *Balkansko nauchno obozrenie*. — 2019. — № 3 (5). — Rezhim dostupa : [<https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-zhiznennykh-planov-u-sovremennykh-starsheklassnikov>]. — Data dostupa : 16.02.2020.
2. Sidenko, E. A. Osobennosti starshego podrostkovogo vozrasta [Elektronnyj resurs] / E. A. Sidorenko // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. — 2011. — № 2. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-starshego-podrostkovogo-vozrasta>. — Data dostupa : 25.03.2019.
3. Krakovskij, A. P. O podrostkah (soderzhanie vozrastnogo, polovogo i tipologicheskogo v lichnosti mladshogo i starshego podrostka) / A. P. Krakovskij. — M. : Pedagogika, 1970. — 272 s.
4. Kon, I. S. V poiskah sebya : Lichnost' i eyo samosoznanie / I. S. Kon. — M. : Politizdat, 1984. — 335 s.
5. Alekseev, V. A. Samosoznanie i motivaciya v deyatel'nosti detej na rubezhe podrostkovogo i starshego shkol'nogo vozrasta / V. A. Alekseev // *Problemy motivacii obshchestvenno poleznoj deyatel'nosti shkol'nikov*. — M. : 1984. — S. 103—107.
6. Belogaj, K. N. Formirovanie obraza budushchego v period yunosti kak problema professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] / K. N. Belogaj, N. A. Bugrova // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. — 2018. № 43. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-budushchego-v-period-yunosti-kak-problema-professionalnogo-obrazovaniya>. — Data dostupa : 16.02.2020.
7. Bozhovich, L. I. Lichnost' i formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — M. : 1968. — 464 s.
8. Formirovanie lichnosti v perekhodnyj period : ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu / pod red. I. V. Dubrovinoj ; Nauch.-issled. In-t obshchej i pedagogicheskoy psihologii Akad. ped. nauk SSSR. — M. : Pedagogika, 1987. — 184 s.
9. Asanova, N. V. Rol' smyslozhiznennykh orientacij v razvitii lichnostnoj identichnosti studenta v obrazovatel'nom processe [Elektronnyj resurs] / N. V. Asanova // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. — 2012. — № 8. — Rezhim dostupa : [<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smyslozhiznennykh-orientatsiy-v-razvitii-lichnostnoj-identichnosti-studenta-v-obrazovatelnom-protsesse>]. — Data dostupa : 24.02.2020.
10. Leont'ev, D. A. Psihologiya smysla : priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. — 3-e izd., dop.— M. : Smysl, 2007. — 511 s.

11. Ul'yanova, I. V. Formirovanie smyslozhiznennyh orientacij shkol'nikov i studentov v obrazovatel'nom processe / I. V. Ul'yanova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2008. — № 10. — S. 29—34.
12. Luzina, L. M. Ontologicheskaya koncepciya vospitaniya: tradicii i perspektivy [Elektronnyj resurs] / L. M. Luzina // Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Pis'ma v Emissiya.Offline». — Rezhim dostupa : <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. — Data dostupa : 29.05.2020.
13. Luzina, L. M. Bytijnyj (ontologicheskij) podhod k vospitaniju // Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii: podhody i problemy / pod red. I. A. Zimnej. — M. : Agentstvo «Izdatel'skij servis», 2005. — S. 141—154.
14. Rubinshtejn, S. L. CHelovek i mir // Bytie i soznanie. CHelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — SPb. : Piter, 2003. — S. 283—426.
15. Saleev, V. A. Neoaksiologiya : stanovlenie filosofskoj doktriny / V. A. Saleev // Inveniens quaero, leskoti, rasti, nenurimti — Vilnae. — Vilnius, MMXI, 2011.

Submitted 24.08.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Рекомендации для педагогов-преподавателей всех предметов должны строиться на создании особой атмосферы, благоприятствующей эстетическому развитию школьников. Это касается, прежде всего, преподавателей начальной школы и гуманитарных предметов. В начальной школе (особенно в первых классах) ребёнок ещё находится во власти игры; однако здесь при помощи учебной деятельности дети приобщаются к искусству, обладают неиссякаемой свежестью эстетического чувства. Задача педагога — направлять эстетическое восприятие на подлинные эстетические ценности, пробуждать «светлую радость» (Н. Г. Чернышевский), которую даёт человеку созерцание красоты.

И, конечно, использовать по широкой шкале все возможности гуманитарных предметов, начиная от родного языка и литературы и заканчивая историей и зачатками обществоведения. Впрочем, некоторые творческие преподаватели умудряются открывать красоту и гармонию и в своих, естественнонаучных предметах, что отвечает общечеловеческой значимости эстетической ценности.

Педагог всегда должен делать коррекцию и на возрастные особенности учащихся. В средней школе, в подростковой среде, особое внимание при формирующемся интеллекте — на возрастное, повышенное состояние нервной системы учащихся; в старших классах особое внимание следует уделять формированию концептуального (в том числе художественного) мышления, стремиться (уже на основе преподавания курса «Отечественной и мировой художественной культуры») к реализации целостного эстетико-художественного воздействия на повзрослевших школьников.

Салеев В. А. Эстетическое развитие личности: методология, методика, роль педагога.

УДК 1:316.3

Социальный статус личности в концепции индивидуализированного общества

Шендрик Виктория Генриховна, аспирант лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования; vika.shendrik.94@mail.ru

В статье рассматривается положение личности в социальной структуре XXI века. Раскрывается механизм осуществления социальных связей. Обосновывается концепция перехода от классовой и стратификационной систем к индивидуализированному обществу.

Ключевые слова: социальная структура; социальные связи; классовая система; стратификационная система; индивидуализированное общество.

Проблема социального статуса личности находит свои идейные истоки в трудах К. Маркса, М. Вебера, П. Сорокина, Э. Дюркгейма, дальнейшее развитие получает в работах К. Дэвиса, У. Мура, Р. Мертона, Р. Тернера. Однако в настоящее время назрела потребность в пересмотре классических теорий социальной стратификации и выстраивании современной концепции социального статуса личности, что обусловлено в первую очередь трансформацией природы отношений между техникой, технологией и обществом. В научных кругах ведутся диспуты по поводу того, в какую эпоху мы живём: находимся в стадии стагнации или же переживаем новый виток роста, стоим на пути к обществу благосостояния или становимся заложниками слабо контролируемого общества риска? Дискуссионность данных вопросов с точностью указывает на одно — мир находится в стадии трансформации социотехнологической реальности, осуществляется процесс становления новой социальности, формирующейся под воздействием факторов информатизации и диджитализации.

Отечественными и зарубежными исследователями активно ведётся работа по изучению постиндустриального общества с точки зрения изменений, наблюдающихся в общественной структуре, вызванных цифровизацией различных областей социокультурной реальности. Влияние глобализации, восприимчивость к угрозам и рискам, процессы отчуждения личности, проблема цифрового и экономического

неравенства — эти и многие другие аспекты, отражающие тенденции изменения социальной архитектуры XXI века, освещаются в работах З. Баумана [1; 2; 3], А. Турена, У. Бека [4], Э. Гидденса [5; 6], Л. Бруно, М. Каллона, Джона Ло. Проблема социальной стратификации в условиях цифрового общества нашла отражение в трудах отечественных учёных: Е. М. Бабосова, Г. Н. Соколовой, А. И. Денискина, М. И. Горбача.

В рамках данной статьи ставится цель выявить основные тенденции трансформации социального статуса личности в социальном пространстве XXI века.

Точно так же, как в XVIII веке изобретение паровой машины, а в XIX — электричества, появление компьютерных технологий в XX веке и их дальнейшее усовершенствование ознаменовали собой новую веху общественного развития. Изменения в социальной структуре современного общества обусловлены происходящими в настоящее время процессами цифровизации в экономической, политической, социальной и иных сферах жизнедеятельности, характеризующимися стремительными технологическими переменами, масштабными экономическими реформами, трансформацией рынка труда, что в итоге приводит к возникновению новых социальных групп, форм взаимодействия и поведения и к трудностям в обеспечении функционирования прежних.

Будучи погружённой в социальную среду, личность взаимодействует с ней на нескольких уровнях. Это:

— макроуровень социокультурной среды (имеет социетальную природу. Макро-процессы, выступающие детерминантами социального статуса личности, осуществляются на уровне мирового сообщества, национальных государств, регионов, этнических групп. Макросреда в первую очередь влияет на общественные институты и уже через них, опосредовано, на личность);

— мезоуровень (институциональный уровень, предполагающий воздействие на личность посредством хозяйственно-экономических, научно-технических, политических и иных институтов с учётом внутренних общественных проблем и внешних цивилизационных вызовов) [7, с. 101];

— микроуровень (ближайшая среда индивида, оказывающая непосредственное воздействие на него, сфера межличностных отношений, в рамках которой удовлетворяются потребности и желания личности).

Основываясь на том, что микроуровень — это сфера личных интересов каждого, а макроуровень — общественного благосостояния, можно утверждать, что именно мезоуровень является тем уровнем социальной среды, где соприкасаются индивидуальное и общее, частное и общественное, именно на нём и формируются классовые и стратификационные отношения. Однако в социальной динамике современного общества наблюдается всё большее смещение интересов индивидов и их активной деятельности с мезоуровня социальной детерминации на микроуровень.

Современное общество с точки зрения индивидуализации его членов, а также фрагментарности происходящих в политической, экономической и иных сферах жизнедеятельности процессов выступает центральной проблематикой в исследованиях З. Баумана. Концепция индивидуализированного общества находит своё отражение в таких трудах учёного, как «Текущая современность» [1], «Индивидуализированное общество» [2], «Глобализация. Последствия для человека и общества» [3]. Основываясь на идеях З. Баумана, а также исходя из собственных представлений о современности, месте и роли личности в социальном пространстве XXI века, в качестве отличительной особенности и базового положения социальной стратификации, соответствующей реалиям цифровой эпохи, выдвигается тезис о *переходе от классовой и стратификационной*

систем к индивидуализированному обществу. Данное положение требует обоснования.

Развернувшаяся на пороге XXI века научно-техническая революция сделала уязвимой социальную архитектуру индустриального общества. В попытке сконструировать модель социального пространства постиндустриального общества исследователями предлагается всё большее количество критериев стратификации, исходя из которых дифференциация осуществляется уже в рамках больших социальных групп. В основном дискуссия разворачивается вокруг среднего класса как гаранта устойчивого развития социально-экономической системы. Этот класс пополняется новыми социальными группами, выступающими движущей силой мирового сообщества; выдвигаются критерии, нетипичные для индустриального общества, однако ключевые в условиях современности: цифровое неравенство, способность вырабатывать собственные концептуальные и операционные модели успеха, наличие компетенций в области цифровых ИКТ, ориентация на индивидуализацию труда в противовес её унификации и синхронизации, степень адаптационной активности к быстро меняющимся условиям окружающей действительности. Стратификационные модели общества XXI века характеризуются применением методик, созданных на основе множественности показателей (в большинстве своём экономических), и многоуровневой системой социальной дифференциации.

Согласно П. Бурдье, «социальное пространство конструируется каждый раз как (зависящая от целей и средств исследования) форма выражения и обобщения имеющейся в распоряжении эмпирической информации. Оно в каждом конкретном случае может быть одномерным и многомерным пространством с любым числом измерений, поскольку используется для описания взаимосвязей различного рода социологических величин, характеризующих социальные явления» [8, с. 556—557]. Многообразие разработанных к настоящему времени научных подходов к социальной стратификации и выстроенная на их основании сложная многоуровневая система общественного устройства — тому подтверждение. Безусловно, социальная

дифференциация неизбежна, в силу как природно предопределённых, так и выработанных в условиях социума разного рода отличий между индивидами. Также она жизненно необходима для нормального функционирования общественной системы. Однако здесь возникает проблема границ, за рамками которых дальнейшее деление на «вложенные друг в друга» социальные страты уже будет невозможно. Инновационные критерии социальной дифференциации, выделение новых социальных групп в общественной структуре — всё это разрабатывается с целью наиболее точного отражения процессов, протекающих на современном этапе общественного развития. В то же время возникает вопрос: не является ли постоянно увеличивающееся дробление социальной структуры признаком ликвидации жизненных основ в традиционных категориях крупных общественных групп социальных классов или страт? Потребность в детализации социальной структуры по причине её усложнения, вызванного процессами всеобъемлющей цифровизации, выступает одним из оснований для рассмотрения постиндустриального общества как индивидуализированного.

Понятие «индивидуализированное общество» используется для обозначения:

— этапа, состояния, одной из стадий в развитии социальной системы с характерной для неё трансформацией механизмов социализации индивидов, а также принципов их взаимодействия в рамках малых и больших общественных групп;

— социальных процессов, обусловленных тенденциями повышения динамизма поведенческих реакций индивидов, ситуативной логикой их поступков, а также всё большей рационализацией самосознания в результате совместной жизнедеятельности.

Речь не идёт о том, что современное общество представляет собой бесчисленное количество обособленных индивидов, напротив, социальные связи расширяются, и это способствует формированию разного рода общностей на мезоуровне социокультурной среды. Но осуществляя анализ стратификационной структуры постиндустриального общества, места и роли личности в системе общественных отношений, необходимо не столько сконцентрировать внимание на количестве страт, их специфике и процент-

ном соотношении, сколько перейти в иную плоскость социокультурного анализа и выявить **интенсивность взаимодействия личностей** в рамках и социальных групп, к которым относятся эти личности, и межгрупповых взаимоотношений, а также **длительность пребывания в той или иной группе**. Коллективное единство, образующееся на институциональном уровне социокультурной среды, отражённое в классовых и стратификационных системах, определяется числом индивидов, реализующих активную деятельность на мезоуровне социокультурной среды, количеством времени, которое они здесь проводят, и степенью «тесноты» функциональной связи между индивидами.

Так что же является движущей силой, побуждающей людей к совместным действиям, объединяющей их в социальные группы, способствующей сохранению и поддержанию общей сущности? Какие социокультурные трансформации указывают на качественную перестройку социального ландшафта XXI века, проявляющегося в переходе от классовой/стратификационной систем к индивидуализированному обществу?

Фердинанд Тённис в работе «Общность и общество» раскрывает механизм создания социальных связей, выдвигает критерии, определяющие глубину и длительность социальных отношений в рамках больших социальных групп. В качестве основополагающих показателей выдвигаются следующие:

- стабильность и доверие;
- социальная связанность или взаимная зависимость;
- принадлежность и соответствие;
- общие «воление» и деяния («...воля одного человека влияет на волю другого, стимулирует или сковывает её...; если же воля одного совпадает, соединяется или смешивается с волей другого, то возникает общее воление (*gemeinsames Wollen*), которое может быть понято как единая воля...так воля каждой отдельной личности, входящей в коллективное множество, является частью совокупной воли и в то же время определяется совокупной волей, зависит от неё»);
- долгосрочность социальных отношений;
- способность к принятию решений («...принимать решения может отдельный человек как мыслящее существо; если же

речь идёт о многих людях, то это возможно лишь тогда, когда между ними долго царит согласие, или так долго, чтобы они могли признать и считать действительной волю части их совокупности, выраженную в заранее установленных формах и при общем согласии, как волю всех») [9, с. 221, 224].

В XXI веке наблюдается трансформация механизма формирования социальных связей. Современное общество характеризуется как общество риска, а окружающая человека социокультурная среда — как непрерывный динамичный поток бифуркационных процессов со свойственными для них нелинейностью и хаотичностью протекания. Цифровые технологии открывают новые возможности для самореализации личности, глобальная сеть Интернет вместе с географическими границами стирает границы между публичным и приватным, информационно-коммуникационные технологии повышают скорость осуществления коммуникации, расширяют число интеракций и в то же время «сжимают» временные рамки, погружая общество в состояние постоянного ощущения нехватки времени. Целостная картина представляется в виде общности, где каждая личность пытается достичь индивидуального порядка на фоне глобального хаоса. Все вышеперечисленные тенденции приводят к изменению социальных отношений XXI века в рамках больших социальных групп:

- на смену характерным для индустриального общества стабильности и доверию приходят такие черты постиндустриального общества, как неустойчивость, изменчивость, недоверие, межличностная отчуждённость;

- социальная связанность заменяется автономностью, локализацией индивидов;

- принадлежность и соответствие большинству уступает место поиску собственной жизненной стратегии, раскрытию индивидуальных особенностей;

- единые воля и деяния того или иного социального класса в условиях «слабых» социальных связей обретают черты простой суммы схожих целевых установок с индивидуальными ресурсами и схемами по их достижению;

- долгосрочность социальных отношений сменяется краткосрочными поверхностными связями.

Одним из главных отличий постиндустриального общества от других его исторических типов является рискогенность. Безусловно, на протяжении всего периода своего существования общество было подвержено разного рода рискам. Однако, согласно Э. Гидденсу, существуют две его разновидности: «внешний риск — это риск, причина которого лежит вне нас самих: она связана с неизменными традициями или законами природы, и рукотворный риск — это риск, связанный с нашим познанием окружающего мира. Мы живём в мире, где опасности, созданные нашими же руками, не менее, а то и более серьёзны, чем те, что приходят к нам извне» [6, с. 42, 50]. Современные риски вызваны в первую очередь технико-технологическими процессами и активизируются благодаря феномену глобализации. Научно-технический прогресс во многом делает нашу жизнь более комфортной, однако плата за такой комфорт — неопределённость и непредсказуемость завтрашнего и даже сегодняшнего дня. «Неизбежный риск — это обратная сторона беспрецедентных благоприятных возможностей (процветания, относительно высокого уровня социального обеспечения), предлагаемых развитыми постиндустриальными обществами большинству своих членов» [4, с. 161].

Научно-техническая революция конца XX — начала XXI века одновременно с производством и распределением благ по такому же принципу производит риски. Глобальный характер неустойчивости и неопределённости проявляется во всех сферах жизнедеятельности: экономической, политической, социокультурной и потому не может не отразиться на традиционном образе жизни индивидов, социальной структуре в целом. И если с производством риска всё более-менее понятно — его источником являются решения, принимаемые на индивидуальном или коллективном уровне по осуществлению того или иного действия или же бездействию относительно сложившейся ситуации, то с распределением риска всё гораздо сложнее. В любой ситуации риск можно минимизировать, однако в полной мере контролю он не поддаётся. Распределение риска крайне неравномерно. Неизвестно, кто в очередной раз станет его потребителем, кому он принесёт вы-

году, а кто «попадёт под удар». Получается парадоксальная ситуация, когда индивидуальные жизненные возможности личности детерминированы системой, с которой она, возможно, связана лишь опосредованно.

В условиях, когда градус неопределённости и неустойчивости настолько высок, уязвимость социального статуса повышается, и даже самый привилегированный статус может оказаться временным и внезапно трансформироваться. «Утрата чёткого места в обществе становится ныне опытом, который может сколько угодно раз повторяться в жизни каждого человека, в то время как лишь немногие, а то и никакие из возможных статусов оказываются достаточно надёжными, чтобы можно было говорить о длительном пребывании в них. Перспектива обретения "стабильного пристанища" в конце дороги отсутствует; быть в пути стало постоянным образом жизни индивидов, не имеющих (теперь уже хронически) своего устойчивого положения в обществе» [2, с. 183]. Реальность постиндустриального общества такова, что уязвимым оказывается не только социальный статус личности в рамках той или иной страты, но и общее положение конкретной стратификационной группы на фоне других групп.

В исторической ретроспективе обретение сословной принадлежности не требовало от индивида каких-либо активных действий касательно самоопределения, оно было изначально предписано. Классовая структура предполагала деятельность, направленную на соответствие принятым в рамках класса стандартам, активное приспособление и вживание в устоявшиеся модели поведения. Признаки класса довели над возможностям личностного выбора.

В настоящее время, или, как его назвал З. Бауман, время «растекающейся» модернизированной классовой и стратификационной принадлежности весьма условна, так как границы между социальными классами размываются. Это не означает, что они пропадают вовсе или их становится меньше, напротив, по причине усложнения социальной структуры (здесь имеется в виду выделение внутри страт социальных образований нового типа) границ, условно разделяющих социальное пространство, становится больше, однако их «пропускная способность» увеличивается. «Разнообразие разделительных линий,

их переплетение приводят к тому, что индивид, будучи членом ингруппы, становится членом множества аутгрупп, участником ингрупповых и аутгрупповых взаимодействий, балансируя, таким образом, между "групповыми" границами» [10]. Активизация социальной мобильности задаёт импульс к движению не только на уровне индивидов, но и на более масштабном межгрупповом стратификационном уровне. В такой ситуации возможны не только социальный подъём или спуск индивида, но и повышение/понижение ранга, а также увеличение или уменьшение масштабов социальных групп, что свидетельствует об их неустойчивости, открытости границ и ослаблении социальных связей.

Если в условиях индустриального общества, характеризующегося как относительно стабильное и предсказуемое касательно социодинамики, основная задача индивида сводилась к поиску методов и средств, гарантирующих входение в определённую социальную группу и прочное закрепление в ней своей позиции, то в постиндустриальном обществе вопрос «Как примкнуть к конкретному классу или страте?» сменился на «К какой социальной группе следует примкнуть?». Индивида волнует вопрос устойчивости пределов социальной группы, в которую он, затратив значительное количество своих ресурсов, проник.

Жизнедеятельность в условиях непрерывного потока социокультурных трансформаций, неустойчивость стратификационных границ превращает современного человека в «кочевника XXI века», делает его положение в обществе всё более маргинализированным. Пограничное состояние уже стало нормой для постиндустриального общества. Окружающая среда вынуждает индивида перейти от позиции умеренной активности и в некотором роде даже инертности к состоянию, для которого характерны динамика мобильности и гибкости ввиду необходимости отказа от устоявшихся стереотипов и моделей, предлагаемых в рамках классового общества. В настоящее время жизнь по шаблону уже невозможна, так как старые модели в условиях современного общества риска не действуют, а выработка новых затруднительна, поскольку если они и успеют выработаться, то вряд ли успеют прижиться, ибо под воздействием современных

научно-технических разработок окружающая среда за относительно короткий промежуток времени неоднократно трансформируется. Единственно возможным шаблоном или правилом, действующим вне времени, является выработка собственной траектории движения в социальном пространстве. Необходимость поиска личностной жизненной стратегии и потребность в её изменении на протяжении всего периода становления социального статуса личности усиливают индивидуализацию человека, его автономность по отношению к другим членам общества. В XXI веке скорость реагирования на изменения окружающей среды, скорость принятия решения, скорость горизонтальной и вертикальной мобильности личности становятся важнейшими факторами социальной стратификации.

Рассматривая любую социальную общность как абстрактную теоретическую модель, возможно наделить её свойством масштабности. Далее можем предположить: чем масштабнее организм, тем более затруднительным будет его движение, то есть перемещение в социальном пространстве. Индивид по отношению к группе обладает значительно меньшей «масштабностью», соответственно ограничиваются плотность взаимодействия и длительность пребывания в группе. Следовательно, уменьшая социальную взаимообусловленность, он увеличивает шансы на свою гибкость, социальную мобильность.

Это во многом объясняет тенденцию перехода профессиональных, экономических, да и в целом межличностных отношений в формат «отношений по востребованию»: как только потребность во взаимоотношении исчезает либо длительные связи приводят к увеличению издержек, сдерживанию социальной мобильности личности, они прекращаются. В качестве примера и в подтверждение вышесказанного следует привести тенденцию, существующую в настоящее время на рынке труда, — рост числа таких форм трудовых отношений, как фриланс, договор подряда, работа в отдалённом режиме и др.

Смещение интересов личности с институционального уровня на индивидуальный (в сферу личных интересов) во многом обусловлено тенденцией перехода от долгосрочной к краткосрочной ментальности.

Уязвимость социального статуса личности, а также самих позиций, на которые может претендовать индивид, плюралистичность жизненных стратегий, маргинализированное положение, в котором неоднократно и зачастую не по собственному желанию, а становясь заложником обстоятельств, оказывается человек, усложняют процесс мировосприятия и жизнедеятельности в рамках больших социальных групп. Социальное пространство представляется как совокупность позиций, обладающих нечётко выраженными границами (их можно, заимствуя терминологию, обозначить как силовые поля), а также множественность пересекающихся между собой векторов направленности, двигаясь по которым, каждый индивид выстраивает свою траекторию жизни. Таким образом, социальное пространство XXI века «...представляет собой сферу институционального риска, арену борьбы, где принятие риска противопоставляет индивидов друг другу или препятствиям физического мира» [5, с. 126].

Складывается ситуация, в которой противоборствующими сторонами выступают уже не классы или социальные слои, расположенные по разным полюсам стратификационной пирамиды, а атомизированные личности, чьи векторы пересекаются в борьбе за улучшение или же сохранение своих статусных позиций в обществе. Если, согласно Ф. Тённису, фактором, стимулирующим жизнедеятельность и восприятие собственного «Я» в рамках больших социальных групп, является единое «воление» и коллективное принятие решения, то конкурентная среда постиндустриального общества делает общность интересов всё более туманной. В сложившейся ситуации социальные объединения есть, а единения внутри них нет. «Каков смысл общих интересов, если они не позволяют каждому индивиду реализовывать его собственные» [2, с. 60]. Постиндустриальное общество всё больше приобретает очертания сетевого, нежели стратификационного или группового.

По аналогии с цифровой сетью социальное пространство современного общества можно представить как совокупность узлов и сигналов, что передаются от одного к другому по различным каналам связи, образуя зоны периферии и центров социальной активности. Если в рамках классической

теории сетевого общества, описанной в трудах М. Кастельса, узлы выступают в качестве символического обозначения индивидов или групп, то согласно альтернативной современной акторно-сетевой теории социального действия в качестве таких узлов могут рассматриваться акторы разной природы (Интернет вещей, искусственный интеллект, роботы), то есть искусственным объектам приписывается равный с людьми статус в производстве социального действия. При рассмотрении деятельности акторов в рамках социокультурной среды с точки зрения центра и периферии микроуровень социокультурной среды — ближайшая среда индивида — определяется как центр, а мезоуровень, или институциональный уровень, — как периферия социальной активности. Всё многообразие взаимодействий индивидов обозначается понятием «сигналы»: тем самым подчёркиваются быстрота и краткосрочность осуществления контактов. Задача, которую ставит перед собой индивид, переходя с микро- на мезоуровень социальной среды, преимущественно сводится к тому, чтобы постоянно «быть на связи», черпать из окружающей среды информацию, необходимую в большей степени для выстраивания личностной жизненной стратегии и в меньшей мере — для объединения в группы с целью создания совместных проектов, решения общих проблем. Тем самым обуславливается лишь опосредованная близость техногенного характера, отличающаяся не устойчивыми отношениями, а ориентацией на быстрый и свободный вход в сеть и выход из неё.

Резюмировав всё вышесказанное, сделаем следующие выводы.

1. Качественная перестройка социального ландшафта XXI века связана с трансформацией сети взаимных зависимостей. Классические модели социальной стратификации, представляющие собой многоуровневую иерархически выстроенную совокупность социальных слоёв, в условиях постиндустриального общества уже не являются в полной мере релевантными, что определено трансформацией природы отношений между техникой, технологией и обществом.

Впоследствии это приводит к изменению взаимоотношений индивидов и социальных групп.

2. В качестве ведущих тенденций трансформации статуса личности в социокультурном пространстве XXI века выдвигаются следующие:

- переход социальных связей из вертикальной плоскости в горизонтальную;
- ликвидация жизненных основ в традиционных категориях крупных общественных групп, социальных классов или слоёв;
- переход к индивидуализированному обществу.

Само понятие «индивидуализированное общество» подразумевает некую общность (вне социума существование индивида невозможно), но с ориентиром на принципиально иную системную организацию, нежели традиционное и даже индустриальное общество. Такого рода общественная организация характеризуется усложнением социальной структуры и расширением межличностных и межгрупповых связей, сокращением длительности пребывания в рамках одной социальной группы, а также снижением степени «тесноты» функциональной связи между индивидами, активизацией мобильности на уровне индивидов и межгрупповом стратификационном уровне. Уязвимость социального статуса личности, снижение устойчивости границ социальной группы, индивидуализация человека, автономность по отношению к другим членам общества, плюралистичность жизненных стратегий, переход от долгосрочной к краткосрочной ментальности (от длительных устойчивых взаимосвязей — в формат отношений по востребованию), сетевая структура общества, предполагающая расширение числа интеракций и в то же время дезинтеграцию социальных связей, — всё это является характерными чертами общественного устройства XXI века. В таких условиях скорость реагирования на изменения окружающей среды и принятия решения, скорость горизонтальной и вертикальной мобильности личности становятся основополагающими факторами социальной стратификации постиндустриального общества.

Литература

1. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман / пер. с англ. ; под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
2. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман / пер. с англ. ; под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Логос, 2005. — 390 с.
3. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман / пер. с англ. М. Л. Коробочкиной ; под ред. Е. В. Яновской. — М. : Издательство «Весь мир», 2004. — 188 с.
4. Бек, У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек / пер. с англ. А. Д. Ковалёва // THESIS. — 1994. — Вып. 5. — С. 161—168.
5. Гидденс, Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс / пер. с англ. С. П. Баньковской // THESIS. — 1994. — Вып. 5. — С. 107—134.
6. Гидденс, Э. Ускользящий мир : как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс / пер. с англ. М. Л. Коробочкиной. — М. : Изд-во «Весь мир», 2004. — 120 с.
7. Слемнев, М. А. Социокультурная реальность : структура и факторы исторической динамики / М. А. Слемнев // Учёные записки : сб. науч. труд. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. — Т. 22. — С. 99—105.
8. Шматко, Н. А. «Социальное пространство» Пьера Бурдьё / Н. А. Шматко // Социальное пространство : поля и практики / пер. с франц. ; сост., общ. ред., пер. и послесл. Н. А. Шматко. — СПб. : Алетейя ; М. : Ин-т экспериментальной социологии, 2005. — С. 554—574.
9. Теннис, Ф. Общность и общество / пер. с нем. А. Н. Малинкина // Социологический журнал. — 1998. — № 3(4). — С. 207—229.
10. Напсо, М. Д. «Маргинальный человек» Р. Парка и современность [Электронный ресурс] / М. Д. Напсо // Социодинамика. — 2016. — № 5. — С. 58—63. — Режим доступа : https://e-notabene.ru/fr/article_17979.html. — Дата доступа : 12.03.2020.

Материал поступил в редакцию 29.04.2020.

A social status of a personality in the concept of the individualized society

Viktoriya G. Shchendrik, postgraduate student of the Personality Upbringing Problems Laboratory of the National Institute of Education; vika.shendrik.94@mail.ru

The article discusses the status of a personality in the social structure of the 21st century. The concept of the transition from class and stratification systems to the individualized society is substantiated.

Keywords: social structure; social connections; class system; stratification system; individualized society.

References

1. Bauman, Z. Tekuchaya sovremennost' / Z. Bauman / per. s angl. ; pod red. Yu. V. Asochakova. — SPb. : Piter, 2008. — 240 s.
2. Bauman, Z. Individualizirovannoe obshchestvo / Z. Bauman / per. s angl. ; pod red. V. L. Inozemtseva. — M. : Logos, 2005. — 390 s.
3. Bauman, Z. Globalizatsiya. Posledstviya dlya cheloveka i obshchestva / Z. Bauman / per. s angl. M. L. Korobochkinoy ; pod red. E. V. Yanovskoy. — M. : Izdatel'stvo «Ves' mir», 2004. — 188 s.

4. Bek, U. Ot industrial'nogo obshchestva k obshchestvu riska / U. Bek / per. s angl. A. D. Kovaleva // THESIS. — 1994. — Vyp. 5. — S. 161—168.
5. Giddens, E. Sud'ba, risk i bezopasnost' / E. Giddens / per. s angl. S. P. Ban'kovskoy // THESIS. — 1994. — Vyp. 5. — S. 107—134.
6. Giddens, E. Uskol'zayushchiy mir : kak globalizatsiya menyaet nashu zhizn' / E. Giddens / per. s angl. M. L. Korobochkinoy. — M. : Izdatel'stvo «Ves' mir», 2004. — 120 s.
7. Slemnev, M. A. Sotsiokul'turnaya real'nost' : struktura i faktory istoricheskoy dinamiki / M. A. Slemnev // Uchenye zapiski : sb. nauch. trud. — Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova, 2016. — T. 22. — S. 99—105.
8. SHmatko, N. A. «Social'noe prostranstvo» P'era Burd'yo / N. A. SHmatko // Social'noe prostranstvo : polya i praktiki / per. s franc. ; sost., obshch. red., per. i poslesl. N. A. SHmatko. — SPb. : Aletejya ; M. : In-t eksperimental'noj sociologii, 2005. — S. 554—574.
9. Tennis, F. Obshchnost' i obshchestvo / per. s nem. A. N. Malinkina // Sotsiologicheskij zhurnal. — 1998. — № 3(4). — S. 207—229.
10. Napso, M. D. «Marginal'nyy chelovek» R. Parka i sovremennost' [Elektronnyy resurs] / M. D. Napso // Sotsiodinamika. — 2016. — № 5. — S. 58—63. — Rezhim dostupa : https://e-notabene.ru/fr/article_17979.html. — Data dostupa : 12.03.2020.

Submitted 29.04.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Образование как специфический вид деятельности человека во все времена обладало особым значением. В онтологическом плане образование формирует мировоззрение личности: картину мира, внутреннюю систему координат, смысловую и ценностную наполненность, а также готовность к взаимодействию с окружающей действительностью. В связи с этим неотъемлемой частью образования выступает воспитание, в процессе которого внутренний мир личности воссоединяется с явлениями мира внешнего.

Вследствие этого образование может быть определено как специально организованные условия, в которых раскрывается личностный потенциал человека, формируется его образ окружающей реальности, выявляются его субъектная позиция и направленность созидательной деятельности. В свою очередь, воспитание может трактоваться как специально организованные условия, в которых личностью выявляются смысложизненные основания индивидуального и социального бытия. В таком случае обучение выступает как процесс освоения субъектом образовательной деятельности (обучающимся) эталонного многомерного образа природной или социальной реальности. Подготовку можно понимать как процесс формирования навыков, позволяющих личности оперировать необходимыми инструментами преобразования окружающей реальности. В соответствии с этим функциональная грамотность может быть определена как эталонная функциональность субъекта в структуре природной и социальной реальности, обеспечивающая масштабность личности и расширяющая пределы человеческой созидательной деятельности.

Бурак О. В. Образование в эпоху глобализации: философский взгляд на образовательную деятельность.

Компетентностный подход в дошкольном образовании Республики Беларусь

Косенюк Раиса Романовна, заведующий лабораторией дошкольного образования Национального института образования, кандидат педагогических наук; *raisa-rrk@yandex.ru*

В статье рассматривается значимость компетентностного подхода в образовании. Представлены определения его основных понятий — «компетентность» и «компетенции», «ключевые компетенции» и др. Осуществлён анализ различных классификаций ключевых компетенций воспитанников дошкольного возраста. Представлена характеристика дидактических материалов, обеспечивающих формирование компетенций детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетенции; компетентность; ключевые компетенции; воспитанники дошкольного возраста; дидактические материалы.

Современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о ключевом значении образования в стабильном развитии общества, о важности создания условий доступности качественного образования для детей на самых ранних этапах их развития, формирования соответствующих возрасту компетенций. Дошкольное образование в Республике Беларусь является первым уровнем основного образования и осуществляется в соответствии с общей идеологией образования в стране, согласно которой одним из важнейших концептуальных положений его обновления становится компетентностный подход [1].

Компетентностная модель образования разрабатывается такими исследователями, как А. Г. Асмолов, А. Н. Гогоберидзе, Е. В. Бондаревская, В. И. Байденко, О. В. Дыбина, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. В. Крулехт, Н. А. Селезнёва, В. В. Сериков, О. В. Соколова, А. В. Хуторской и другие.

В качестве основных единиц компетентностного подхода выступают понятия «компетентность» и «компетенции». В последнее время появилось обоснованное разделение этих понятий, которые ещё недавно рассматривались как синонимы.

В научных исследованиях компетентность рассматривается как результат когнитивного научения, интегративный личност-

ный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счёт усвоенных эффективных стратегий. Она определяется как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [2; 3; 4]. Компетентность — характеристика личности, обладающая необходимым набором компетенций.

Компетенции — это кирпичики, из которых формируется компетентность [3; 4]. Они означают способность человека устанавливать связи между знанием, умениями и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределённости и вырабатывать алгоритм действий по его реализации и объединяют в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования. Это «знание в действии» [2].

Компетенции проявляются в ситуации применения знаний и умений при решении задач, отличных от тех, в которых эти знания усваивались, то есть как умение действовать в ситуации неопределённости. От знаний они отличаются тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней, от умений — тем, что могут применяться в решении задач в новых условиях [5].

В отличие от навыков компетенции осознаны и не автоматизированы, в силу чего человек способен действовать не только в привычной для него обстановке [5].

Компетенция выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели в новой ситуации [5]. В таком понимании она выступает единой, системной, не поддающейся расчленению на отдельные элементы. Компетенция необходима человеку, живущему в обществе бурно развивающихся технологий, где в первую очередь к работнику предъявляется требование осваивать новые технологии и роли или выполнять не алгоритмизированные действия [6].

Следует отметить, что компетенции не являются раз и навсегда данными новообразованиями. По мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности они укрупняются и интегрируются с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве в зависимости от изменяющихся условий и требований общества к тому или иному виду деятельности.

В современной психолого-педагогической научной литературе представлен достаточно большой набор компетенций, что актуализирует проблему их отбора и систематизации по определённым признакам. А. В. Хуторской предлагает трёхуровневую иерархию компетенций: ключевые компетенции; общепредметные компетенции; предметные компетенции. Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования, общепредметные — к определённому циклу предметов, а предметные — к конкретному предмету.

Все группы компетенций взаимосвязаны: ключевые компетенции конкретизируются сначала на уровне цикла предметов, образовательных областей, а затем на уровне каждого отдельного предмета, образовательной области [7].

Одной из центральных для образования является проблема формирования ключевых компетенций, овладение которыми поможет ребёнку решать различные вопросы в повседневной жизни и деятельности, а в будущем — успешно адаптироваться в условиях современной экономики, смены технологий, динамичного развития социальных отношений [8].

К ключевым относятся компетенции, необходимые всем людям, независимо от их профессиональной деятельности, и позволяющие решать проблемы в сложных, комплексных вариативных контекстах, свойственных современной цивилизации. Для ключевых компетенций характерна многофункциональность, они универсальны, переносимы, применимы в различных ситуациях и, кроме того, требуют целостного развития ребёнка (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сфер) как субъекта деятельности и поведения.

Ключевые (метапредметные) компетенции многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребёнка во всём его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура) [9].

Они начинают развиваться и формироваться в раннем детстве, что определяет важность работы в данном направлении с самого начала образовательного пути. Поэтому дошкольное образование современного общества ориентировано на компетентностную модель развития ребёнка и формирования у него ключевых (метапредметных) компетенций, способствующих раскрытию ресурсов личности.

Отличительной особенностью формирования и реализации таковых в дошкольном возрасте является невозможность разделения процессов теоретического освоения знаний и применения полученных знаний [8]. В дошкольном возрасте формирование ключевых (метапредметных) компетенций проходит на основе *активной деятельности*. Ребёнок развивается только в развивающейся же деятельности, поэтому основное внимание педагога направляется не столько на достижение результата (красивый рисунок, аккуратная поделка и т. п.), сколько на организацию самого процесса, который для воспитанника имеет самоценное значение и характеризуется многократными пробующими действиями с целью нахождения решения, что приносит ребёнку большое эмоциональное удовлетворение и формирует новые познавательные мотивы.

Существуют различные классификации ключевых компетенций воспитанников дошкольного возраста по группам.

Авторский коллектив Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца в программе «Истоки» выделяет социальную компетент-

ность, которая рассматривается как возможность ребёнка «понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, выбирать линию поведения, соответствующую ситуации» [10]. В данной программе из социальной компетентности выделяются коммуникативная, интеллектуальная компетенции и компетенция в плане физического развития. Компетентность же (владение, овладение человеком соответствующей компетенцией) выступает в качестве важнейшей характеристики личности, включающей в себя ряд аспектов: интеллектуальный, языковой, социальный, физический, — отражающих достижения личностного развития ребёнка.

А. Г. Гогоберидзе предлагает применять к дошкольному возрасту понятие «начальные ключевые компетентности (компетенции)» как универсальные, переносимые и применимые в различных ситуациях качества личности, позволяющие ребёнку самостоятельно решать разнообразные доступные задачи жизни и деятельности [11, с. 14]. К старшему дошкольному возрасту, по мнению автора, психофизиологические, психические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребёнка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствуют о становлении начальных ключевых компетентностей (компетенций). В структуре таких могут быть представлены следующие:

- начальные здоровьесберегающие компетентности (компетенции) (готовность самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием здоровья);
- начальные личностно-социальные компетентности (компетенции) (готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми);
- начальные учебно-познавательные компетентности (компетенции) (готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов их получения на основе развития основных познавательных процессов) [11].

О. В. Дыбиной предложена классификация ключевых компетенций детей дошкольного возраста с учётом принципа преемственно-

сти: технологические компетентности/компетенции, информационные компетентности/компетенции, социально-коммуникативные компетентности/компетенции [8].

Технологическая компетентность/компетенция определяется как готовность субъекта к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к чёткому соблюдению технологии деятельности.

Информационная компетентность/компетенция представляет собой готовность субъекта принимать окружающую действительность как источник информации, способность распознавать, обрабатывать и использовать критически осмысленную информацию для планирования и осуществления своей деятельности.

Социально-коммуникативная компетентность/компетенция выступает как готовность субъекта получать в диалоге необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей, соотносить собственные устремления с интересами других, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.

По мнению авторов образовательной программы «Вдохновение», ключевые компетенции базируются на различных теоретических положениях психологии развития и психологии личности [12].

Важнейшим теоретическим подходом в данном контексте является теория самоопределения. Она исходит из того, что у человека есть три основные психологические потребности: потребность в социальной принадлежности к определённой группе; потребность в ощущении автономии; потребность в ощущении компетентности («я могу»). Социальная принадлежность означает, что человек чувствует себя принадлежащим к группе других людей, испытывающих и проявляющих к нему любовь и уважение. Автономия ощущается, если человек понимает, что самостоятельно предпринимает действия, ими не руководят со стороны; компетентность — когда он справляется с задачами и проблемами собственными силами. Данная теория признаёт, что человек прежде всего заботится об удовлетворении этих трёх основных потребностей. Если они не удовлетворены до определённого

уровня, то человек не будет заниматься другими задачами какого-либо рода.

Авторским коллективом программы «Вдохновение», который использует наиболее распространённую классификацию компетенций, принятую в европейских странах, выделены следующие компетенции: персональные (чувство собственной ценности и позитивная «Я-концепция»); мотивационные (переживание автономии и собственной компетентности, самоэффективность и саморегуляция); когнитивные (дифференцированное восприятие, развитие умственных способностей, память, способность к решению проблем, развитие воображения, фантазии, креативности); социальные (хорошие отношения со взрослыми и с детьми, эмпатия и смена перспективы, способность принимать на себя различные роли, способность к коммуникации, способность к кооперации, разрешение конфликтов) и др.

В Республике Беларусь компетентностный подход к содержанию дошкольного образования также становится одним из ведущих направлений в национальной науке и образовательной практике. В рамках выполненной Национальным институтом образования научно-исследовательской работы «Разработать содержание дошкольного образования и инструментарий для оценки его качества в контексте компетентностного подхода» ОНТП «Качество образования» (2015—2017) был подготовлен образовательный стандарт дошкольного образования и обновлено содержание учебной программы дошкольного образования.

Образовательный стандарт дошкольного образования в качестве основополагающих задач определяет создание полноценного пространства и организацию комплексного сопровождения индивидуального развития ребёнка дошкольного возраста, способствующего благоприятной социализации и формированию компетенций, базирующихся на общечеловеческих и национальных ценностях, воспитание творческой личности, способной к позитивным отношениям в социуме, акцентирует внимание на необходимости поддержки и сохранения уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека [13].

Обновлённое содержание дошкольного образования (учебная программа) построено в соответствии с актуальными инте-

ресами современных дошкольников и направлено на их взаимодействие с разными сферами культуры: с изобразительным и музыкальным искусством, детской литературой и родным языком, миром природы, предметным и социальным миром, игровой, гигиенической, бытовой и двигательной культурой. Такое широкое культурно-образовательное содержание становится основой для формирования компетенций, развития познавательных и творческих способностей, удовлетворения индивидуальных склонностей и интересов детей на разных ступенях дошкольного детства [14].

В образовательном стандарте дошкольного образования компетенции (личностные, предметные и метапредметные (ключевые)) определены для возрастной категории воспитанников от 5 до 7 лет, а в учебной программе дошкольного образования конкретизированы для всех возрастов детей и представлены в виде планируемых результатов освоения содержания учебной программы дошкольного образования, прописанных в деятельностной форме.

В ключевых компетенциях можно выделить следующие составляющие:

- **познавательно-интеллектуальную**, связанную с интересом к получению новых знаний и освоению новых способов деятельности, желанием самостоятельно проявлять их при разрешении проблемных ситуаций и др., включающую комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, гибкость и критичность мышления;
- **информационную**, связанную со способностью ориентироваться в разных источниках информации (взрослый, книга, журнал, компьютер, произведение музыкального и изобразительного искусства и др.) и пользоваться ими; включающую владение способами сбора информации, выбора нужной, сравнения, выделения главного, применения информации в новом контексте для осуществления своей деятельности, умение делиться полученной информацией со сверстниками и взрослыми и др.;
- **социально-коммуникативную**, включающую умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи, а также регулировать межличностные и внутриличностные социальные

позиции и отношения (владение вербальными и невербальными средствами общения, умение устанавливать контакты, вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать, слышать и говорить, выражать свои мысли, эмоции и чувства, желания и намерения, просьбы и предложения, обмениваться информацией, задавать вопросы и отвечать на них, отстаивать своё мнение, убеждать, доказывать, объяснять, ориентироваться в ситуациях общения и регулировать собственное речевое поведение, соблюдать речевой этикет, правила культурного общения и др.);

• **здоровьесберегающую**, включающую умения, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья, владение гигиенической культурой, навыками самообслуживания, культурой здорового питания, двигательными действиями и др. [15].

Планируемые результаты освоения воспитанником учебной программы формируются как результат правильно организованных условий её реализации, поддерживающих активное участие детей в образовательной деятельности, обеспечивающих индивидуализацию их развития, позитивную социализацию и вхождение в мир человеческой культуры [14].

Одним из таких условий является разработка научно-методического обеспечения, содействующего формированию компетенций у воспитанников учреждений дошкольного образования.

В рамках задания «Разработать научно-методическое обеспечение формирования у воспитанников компетенций (личностных, метапредметных и предметных) в образовательном процессе учреждений дошкольного образования» ОНТП «Воспитание через обучение» (2017—2020) Национальным институтом образования осуществляется подготовка соответствующих дидактических материалов.

В основу реализации обновлённого содержания дошкольного образования положен принцип интеграции, обуславливающий органичное объединение содержания каждой образовательной области с содержанием как всей учебной программы, так и отдельных образовательных областей, что позволяет формировать у воспитанников дошкольного возраста целостную картину мира [14].

В связи с этим разработка дидактических материалов, содействующих овладению

воспитанниками компетенциями в образовательном процессе, осуществляется на основе интеграции содержания образовательных областей учебной программы дошкольного образования.

Интегрированный подход в дидактических материалах обеспечивается посредством реализации системы следующих связей:

— объединение содержания разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования (межвидовая интеграция) и внутри каждой образовательной области (внутривидовая интеграция);

— комплексное применение различных методов и приёмов формирования компетенций (методическая интеграция);

— синтез детских видов деятельности, в которых формируются компетенции: изобразительная, коммуникативная, музыкальная, речевая и др. (деятельностная интеграция);

— интеграция различных организационных форм взаимодействия взрослого с детьми и родителями (специально организованная деятельность, нерегламентированная, индивидуальная, групповая и др.).

Следует отметить, что интегрированный принцип организации освоения содержания не нарушает целостности каждой из областей знаний, а существенно их взаимообогащает, способствует их смысловому углублению, расширяет ассоциативное информационное поле детей [6; 9].

Реализация обновлённого содержания дошкольного образования предполагает объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Правильно организованный процесс обучения всегда носит воспитывающий характер и не только обогащает детей знаниями, но и развивает умственные способности, формирует личность в целом. Обучение и воспитание всегда выступают в единстве, хотя и имеют своё содержание, свои методы, психологические предпосылки. Поэтому содержание разработанных дидактических материалов обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих задач, в ходе реализации которых формируются компетенции и качества, являющиеся ключевыми в развитии детей дошкольного возраста [10; 12; 13].

Содержание разработанных дидактических материалов обеспечивает активную позицию ребёнка, позволяет самостоятельно «открывать» новые знания и способы действий. С этой целью в дидактические материалы включены задания творческого характера, которые стимулируют самостоятельный поиск решения поставленной учебной задачи, проблемные ситуации, характеризующиеся определённым уровнем трудности, связанные с отсутствием у ребёнка готовых способов их разрешения и необходимостью их самостоятельного нахождения. В результате у детей развиваются поисковая деятельность, направленность на достижение цели, а найденные ими способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии критического мышления и воображения. Проблематизация предполагает нахождение каждым участником образовательного процесса собственного смысла в рамках решаемой задачи [11].

Разработанные дидактические материалы обеспечивают преемственность образования детей на разных возрастных этапах. Это предполагает преемственные связи как между первым уровнем основного образования (дошкольным) и первой ступенью общего среднего образования, так и в содержании образовательных областей учебной программы на основе поступательного развития воспитанников, что обеспечивается усложнением

задач, степенью проявления самостоятельности детей и включением их в различные виды деятельности [10; 12; 13].

В настоящее время осуществляется апробирование разработанных дидактических материалов в рамках экспериментальных проектов, в реализации которых принимают участие учреждения дошкольного образования Республики Беларусь.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время ведётся активная разработка компетентного подхода в дошкольном образовании, основывается выбор ключевых компетенций, содействующих развитию личности ребёнка, позволяющих ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к самопознанию, самоизменению, а с другой — проявлять себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Национальным институтом образования разрабатывается соответствующее научно-методическое обеспечение, осуществляется его экспериментальное апробирование с целью дальнейшего внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243=З (в ред. Законов Республики Беларусь от 04.01.2014 № 126=З).
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
4. Балыхина, Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Т. М. Балыхина. — М., 2000. — 476 с.
5. Бобиенко, О. М. Компетентно-ориентированный подход в образовании взрослых : учеб. пособие для преподавателей / О. М. Бобиенко, З. Н. Софина. — Казань : Изд. центр Академии управления «ТИСБИ», 2004. — 204 с.
6. Фишман, И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : метод. пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. — Самара : Изд-во «Учебная литература», 2007. — 244 с.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 58—65.

8. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста : сб. науч.-метод. работ ; под ред. О. В. Дыбиной [и др.]. — Тольятти : ТГУ, 2008. — 156 с.
9. Зимняя, Н. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / Н. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 11—17.
10. Истоки : Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Алиева [и др.]. — 5-е изд. — М. : ТЦ Сфера, 2014. — 161 с.
11. Гогоберидзе, А. Г. Предшкольное образование : некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А. Г. Гогоберидзе // Основы педагогического менеджмента. — 2006. — № 1. — С. 13—15.
12. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / И. Е. Федосова [и др.] ; под ред. И. Е. Федосовой. — М. : Издательство «Национальное образование», 2015. — 368 с.
13. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15.08.2019 № 137 «Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования».
14. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2019. — 464 с.
15. Шебеко, В. Н. Развитие компетентности здоровьесбережения у детей старшего дошкольного возраста / В. Н. Шебеко // Пралеска. — 2016. — № 12. — С. 25—29.

Материал поступил в редакцию 05.06.2020.

The competency-based approach in preschool education of the Republic of Belarus

Raisa R. Kosenyuk, Head of the Preschool Education Laboratory of the National Institute of Education; Cand. Sci. (Pedagogy); raisa-rrk@yandex.ru

The article considers the significance of the competency-based approach in education. It presents a definition of its basic concepts: competence and competencies, key competencies, etc. An analysis of various classifications of key competencies of preschool children is carried out. The article presents characteristics of didactic materials that provide the formation of competencies of preschool children.

Keywords: competency-based approach; competencies; competence; key competencies; preschool children; didactic materials.

References

1. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii ot 13 yanvarya 2011 g. № 243=Z (v red. Zakonov Respubliki Belarus' ot 04.01.2014 № 126=Z).
2. Asmolov, A. G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole : ot dejstviya k mysli : posobie dlya uchitel'ya / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya [i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 151 s.
3. Bajdenko, V. I. Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya : metod. posobie. — M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. — 72 s.
4. Balyhina, T. M. Soderzhanie i struktura professional'noj kompetencii filologa. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 / T. M. Balyhina. — M., 2000. — 476 s.
5. Bobienko, O. M. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod v obrazovanii vzroslyh : ucheb. posobie dlya prepodavatelej / O. M. Bobienko, Z. N. Sofina. — Kazan' : Izd. centr Akademii upravleniya «TISBI», 2004. — 204 s.

6. Fishman, I. S. Formiruyushchaya ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya : metod. posobie / I. S. Fishman, G. B. Golub. — Samara : Izd-vo «Uchebnaya literatura», 2007. — 244 s.
7. Hutorskoj, A. V. Klyuchevye kompetencii : tekhnologiya konstruirovaniya / A. V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. — 2003. — № 5. — S. 58—65.
8. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod v obrazovanii detej doshkol'nogo vozrasta : sb. nauch.-metod. rabot; pod red. O. V. Dybinoy [i dr.]. — Tol'yatti : TGU, 2008. — 156 s.
9. Zimnyaya, N. A. Klyuchevye kompetencii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya / N. A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2003. — № 5. — S. 11—17.
10. Istoki : Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T. I. Alieva [i dr.]. — 5-e izd. — M. : TC Sfera, 2014. — 161 s.
11. Gogoberidze, A. G. Predshkol'noe obrazovanie : nekotorye itogi razmyshlenij (Konceptiya obrazovaniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta) / A. G. Gogoberidze // Osnovy pedagogicheskogo menedzhmenta. — 2006. — № 1. — S. 13—15.
12. Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Vdohnovlenie» / I. E. Fedosova [i dr.]; pod red. I. E. Fedosovoj. — M. : Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2015. — 368 s.
13. Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 15.08.2019 № 137 «Ob utverzhdenii obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya».
14. Uchebnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya / M-vo obrazovaniya Resp. Belarus'. — Minsk : NIO, 2019. — 464 s.
15. Shebeko, V. N. Razvitie kompetentnosti zdorov'esberezheniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta / V. N. Shebeko // Praleska. — 2016. — № 12. — S. 25—29.

Submitted 05.06.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Применение субъектно-деятельностного подхода содействует пониманию механизмов образования фундаментальных блоков психических свойств и качеств личности, её направленности, мировоззрения, особенностей целеполагания. Субъект деятельности участвует в развивающей образовательной среде, определяет направления и способы саморегуляции поведения и деятельности. Принцип субъектной активности, воплощённый в способности студента самостоятельно осваивать информацию, позволил сместить акценты с «обучения» на «учение» и выстроить прямую зависимость между уровнем активности познавательной деятельности студента и эффективностью её усвоения. В этом случае преподаватель психологических дисциплин организует на занятиях активную мыслительную деятельность, обучает нахождению источников информации и способов работы с ними, стимулирует самопознание и рефлексию. Конкретными результатами деятельности являются изменения в мотивации достижения, самооценке, уровне притязаний, что, в свою очередь, способствует развитию умений самопредъявления и самопрезентации. Следовательно, опора на характеристики и параметры субъектно-деятельностного подхода, свойства и принципы компетентностного подхода позволила модернизировать процесс психологической подготовки будущих учителей-предметников, содержательно преобразовать ценности и цели образования, провести реконструкцию форм, методов, средств и приёмов обучения и воспитания в системе технологии обучения.

Бакунович М. Ф., Евдокимова О. М., Корзун С. А. Современные технологии психологической подготовки будущих педагогов.

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

(Окончание. Начало в № 3 за 2020 год.)

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

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

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

Прежде чем дать качественную характеристику социально-образовательной интеграции, выделить её основные критерии и показатели, важно рассмотреть категорию качества. С точки зрения философии таковое позиционируется как существенная определённая вещь и явлений реального мира. В педагогической литературе «качество» определяется целостной совокупностью относительно устойчивых свойств, раскрывающих специфику того или иного предмета [3]. В Белорусской педагогической энциклопедии (2015) «качество образования» представлено совокупностью характеристик образовательной деятельности, выражающих меру соответствия принятым в государстве и обществе стандартам [4].

Условием, определяющим качество и социальную эффективность современного образования, выступает высокий уровень профессионализма педагогических кадров, программно-методического и материально-технического обеспечения и др. Учитывается применение в образовательном процессе новейших методик, технологий, форм, методов обучения и воспитания. Повышению качества образования способствуют регулярно осуществляемые самоконтроль, инспектирование, аттестация, мониторинг, позволяющие отслеживать результаты проводимых преобразований. Качество напрямую связано с целями образования и развитием обучающихся. Таким образом, составляющими качества образования являются условия,

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

процесс и результат. Ни один из этих компонентов не может быть проигнорирован. Важны условия, в которых протекает образовательный процесс. А их качество, в свою очередь, влияет на содержательность и результативность последнего.

В рамках выполнения задания «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» в 2018/2019 учебном году нами разработаны критерии и показатели качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития.

Качество социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР можно рассматривать сквозь призму оценки адекватности адаптации образовательного пространства с учётом возможностей и потребностей, определённого уровня образованности, социального и личностного развития обучающихся, коррекции их нарушений. Природа любого качества предполагает наличие конкретных признаков и свойств изучаемого объекта. Исходя из этого критерии качества социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР находят отражение в ряде показателей.

Представим критерии и показатели, используя которые, возможно дать оценку качества условий, процесса и результата социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития.

Говоря о **качестве условий социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития**, обратимся к Кодексу Республики Беларусь об образовании. В статье 14. *Специальное образование* указано: «Специальное образование включает в себя создание специальных условий для получения специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования лицами с учётом особенностей их психофизического развития и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений» [5, с. 15].

Принятию детей с ОПФР в учреждения образования предшествует значительная подготовительная работа по созданию адаптивно-адаптирующих условий, необходимого комфорта для этих учащихся. Одновременно происходит адаптация учреждения к их особым образовательным потребностям. Специфика учебно-воспитательного процесса зависит от нозологической группы обучаемых. Трудно представить эффективность обучения, например, незрячих детей без наличия тифлотехнических средств, учебников, напечатанных шрифтом Брайля, при отсутствии педагога, владеющего методикой обучения чтения и письма этим шрифтом. Для специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания установлено нормативное кадровое обеспечение, определены структурные особенности класса. Предусмотрена деятельность двух педагогов, используется иная норма наполняемости классного коллектива. Организация внутренних условий для учащихся с особенностями психофизического развития предполагает личностно значимый положительный эмоциональный контакт учителя и ученика, учащихся друг с другом на основе сотрудничества, создания ситуаций успеха.

Проблема качества социально-образовательной интеграции детей с ОПФР связана с состоянием их физического и психического здоровья. И его сохранение становится первостепенной функцией учреждения образования. В связи с этим анализируется безопасность образовательного пространства, учитываются медицинские показания и противопоказания в отношении зрительных, слуховых, двигательных, интеллектуальных и других возможностей детей. Речь идёт об устранении учебной перегрузки, использовании специальных средств обучения. Особое значение приобретают организация правильного питания, смена режимов учебного труда и отдыха. Серьёзным фактором, влияющим на психическое состояние ребёнка, также является стиль общения учителя с учениками (у педагогов с авторитарным стилем дети болеют чаще).

Подытоживая сказанное, определим основные критерии и показатели оценки качества условий социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития (*таблица 2*).

Таблица 2. — Критерии и показатели оценки качества условий социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития

Критерии оценки качества условий	Показатели оценки качества условий
Нормативное и учебно-методическое обеспечение	Организация образования учащихся с особенностями психофизического развития в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании, нормативными правовыми документами, регламентирующими обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития. Обеспеченность учебными планами (в том числе специальными учебными планами для различных категорий учащихся), программами (учебными программами, программами коррекционных занятий). Соответствие библиотечного фонда требованиям образовательной программы, наличие учебно-методических комплексов, специальной учебной литературы (в том числе адаптированной шрифтом Брайля), дидактических материалов, научно-методических журналов
Материально-техническое оснащение	Оснащённость кабинетов необходимой аудио- и видеоаппаратурой, специальными техническими средствами, компьютерами и программными продуктами для обучения детей с особенностями психофизического развития. Наличие интерактивных досок, онлайн-сервисов
Социальная помощь	Бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Бесплатная коррекция физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования. Подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах. Бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями. Бесплатное проживание и питание в учреждениях образования. Осуществление патронатного сопровождения выпускников с особенностями психофизического развития на протяжении двух лет после окончания учреждения образования
Комплектование (наполняемость) классов	Учёт состава и количества учащихся специальных классов и (или) классов интегрированного обучения и воспитания; количество учащихся с особенностями психофизического развития в классе с учётом степени тяжести и выраженности нарушений. Соответствие используемой модели реализации интегрированного обучения и воспитания (полная — неполная; медицинская — социальная)
Кадровое обеспечение	Укомплектованность педагогическими кадрами, их количественный и качественный состав (наличие педагогических работников, владеющих методикой преподавания учебного предмета для детей с особенностями психофизического развития). Уровень профессиональной компетентности руководителей и педагогических работников в вопросах организации и осуществления обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров

Критерии оценки качества условий	Показатели оценки качества условий
Безопасность образовательного пространства	Соответствие образовательного пространства особенностям учащихся различных нозологических групп: учёт медицинских показаний и противопоказаний (например, офтальмологические — для учащихся с нарушениями зрения; ортопедические — для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и др.). Учёт специфических санитарно-эпидемиологических требований, гигиенических норм, эргономических требований к условиям обучения учащихся с особенностями психофизического развития: оформление помещений; наличие специального оборудования (индивидуальных подсветок, звукоусиливающих устройств и др.) и дидактических средств для учащихся с особенностями психофизического развития. Организация специально оборудованного рабочего места с учётом зрительных, двигательных потребностей учащихся (места для хранения учебных принадлежностей — грифеля, держателей, учебников, напечатанных шрифтом Брайля, и т. д.). Структурирование и обеспечение относительного постоянства пространства, выделение специально организованных зон в классе с учётом особых образовательных потребностей учащихся с нарушениями зрения, учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, учащихся с аутистическими нарушениями. Определение основных маршрутов передвижения как в школе, так и за её пределами незрячих, учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Качественная оценка условий образования позволяет перейти непосредственно к оценке **качества самого процесса обучения, воспитания, коррекции и развития детей с особенностями психофизического развития.**

Критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции применяются для характеристики его целевого структурного, содержательного и деятельностного компонентов. В данном контексте выделены следующие критерии: педагогическое целеполагание, структурирование образовательного процесса, педагогическое взаимодействие его участников.

Социально-образовательная интеграция детей с особенностями психофизического развития возможна только через признание, понимание и учёт её нелинейности, незамкнутости и неустойчивости (А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская и др.). Нелинейность означает, что социально-образовательная интеграция не может быть описана однозначно, с позиций классических представлений об образовательном процессе. В данном случае обязательным

является социальный контекст обучения и воспитания. Педагог на уроке не только обучает, но и создаёт ситуации для проявления сильных (лучших) сторон учащегося с особенностями развития, организует его взаимодействие с другими учениками. Учащиеся узнают о своих возможностях, пользуются ими, достигают успехов в ходе обучения.

Считается неприемлемым в образовательном процессе употребление терминологии, подчёркивающей ущербность, неполноценность учащихся с ОПФР. Требуется насыщение всех учебных предметов практической деятельностью. Коррекционный эффект образования предполагает, прежде всего, улучшение качества жизни учащихся с особенностями психофизического развития, формирование у них жизненных и социализационных навыков.

Специфической задачей в процессе обучения и воспитания учащихся с ОПФР является осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, которое рассматривается как помощь ребёнку и его поддержка в учебной деятельности и

межличностных отношениях. Современная дидактическая модель учебного процесса предполагает организацию и управление педагогом учебной деятельностью, а не простую трансляцию знаний. При обучении детей с особенностями психофизического развития происходит не только формирование знаний, но и включение всех видов адаптации: социально-бытовой, социально-средовой, социально-трудовой и др.

Педагогические работники (педагог-психолог, учитель-дефектолог) призваны решать особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребёнка. Разрешение подобных ситуаций требует осуществления работы как с окружением —

по преодолению у сверстников, педагогических работников и родителей (законных представителей) негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребёнком — по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы. Особого внимания требуют учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, которые внушаемы, социально инфантильны. Важно, чтобы их не унижали, не провоцировали на асоциальные действия.

Обобщив вышесказанное, представим основные критерии и показатели оценки качества процесса социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития (таблица 3).

Таблица 3. — Критерии и показатели оценки качества процесса социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития

Критерии оценки качества процесса	Показатели оценки качества процесса
Педагогическое целеполагание и структурирование образовательного процесса	Обоснование и постановка целей обучения и воспитания с учётом особых образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития, определение оптимальных и безопасных путей их достижения. Обеспеченность субъектности, организационной чёткости и системности в реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося. Комплексное решение задач обучения, воспитания, развития, их коррекционная направленность, социализация. Организация образовательного процесса в соответствии с принципами доступности, понятности, реальности, творческой и практической направленности, активизации возможностей (сильных сторон) учащихся с особенностями психофизического развития. Смысловое структурирование различных видов деятельности в образовательном процессе: использование планов, алгоритмов, памяток. Использование сигнальных опор: подсветки, сочетания цветов, конструирования, фонирования, экранирования. Нацеленность педагогического коллектива на развитие у учащихся с особенностями психофизического развития способности и готовности жить и адаптироваться в современном, быстро меняющемся мире
Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса	Организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся, использование различных форм и методов продуктивного обучения с учётом уровня обученности и обучаемости, «социальной ситуации развития» учащихся с особенностями психофизического развития. Применение технологий и методик интерактивного обучения, включающих работу учащихся в парах, группах сменного состава, инсценирование, отработку ролевого поведения, деловые игры и специальные приёмы работы (аккомодацию, мимезис).

Критерии оценки качества процесса	Показатели оценки качества процесса
	Сбалансированное соотношение рациональных и эмоциональных компонентов в образовательном процессе: использование шуток, анекдотов, весёлых минуток, забавных историй, притч и др. на уроках. Комплексная (медико-социальная, психолого-педагогическая) поддержка учащихся, связанная с пониманием ими собственных возможностей и достоинств, с устранением психотравмирующих ситуаций, формированием продуктивных отношений со сверстниками и взрослыми, нормализацией обстановки в микросоциуме: в классе, семье, школе
Психолого-педагогическая диагностика, проверка результатов учебной деятельности, рефлексивность учащихся	Наличие системы психолого-педагогической диагностики по основным направлениям образовательного процесса: учебная деятельность (применение учебных умений и навыков на основе определённых знаний и под контролем сознания), личностное развитие, воспитанность и др. Осуществление текущего, промежуточного и итогового видов контроля, устной, письменной и практической форм проверки результатов учебной деятельности с учётом особенностей психофизического развития учащихся (по всем учебным предметам — учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью; учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — по учебным предметам языкового цикла) в соответствии с нормативными инструктивными документами, утверждёнными Министерством образования Республики Беларусь. Активная оценочная деятельность учащихся на уроке (самооценка и взаимооценка), осмысление результатов собственной деятельности

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является необходимой составной частью образовательного процесса, эффективность которого во многом зависит от правильной постановки контроля за качеством деятельности обучающихся, её результативностью.

Ведущим подходом к **оценке качества результатов деятельности учащихся с особенностями психофизического развития** выступает индивидуально-дифференцированный. Применительно к таким обучающимся особо подчёркивается недо-

пустимость доминирования оценок теоретических знаний и недооценка практической составляющей. Принимаются во внимание уровень сформированности предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения; динамические факторы развития, личностные переменные: мотивационные, эмоциональные, вытекающие из взаимодействия с другими людьми.

Критерии и показатели оценки качества результата социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР отражены в таблице 4.

Таблица 4. — Критерии и показатели оценки качества результата социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития

Критерии оценки качества результата	Показатели оценки качества результата
Учебные, личностные достижения, коррекционная эффективность	Сформированность предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения.

Критерии оценки качества результата	Показатели оценки качества результата
	Динамика психофизических нарушений, личностных приращений. Уровень адаптивных возможностей учащихся
Социализированность, активность и самостоятельность	Социально-бытовая адаптированность учащихся. Перенос полученных знаний и опыта в конкретные жизненные ситуации. Умение включаться в социальное взаимодействие (вступать в контакт с другими людьми). Проявление активности и способностей в различных видах творческой деятельности (декоративно-прикладной, художественно-эстетической, театрально-игровой и др.). Проявление самостоятельности (направляемой самостоятельности, т. е. с учётом применения алгоритмических предписаний, схем, матриц) в игровой, учебной, бытовой, трудовой и других видах деятельности
Уровень сплочённости детского коллектива. Принятие сверстниками детей с особенностями психофизического развития	Самоопределение, социометрический статус учащихся с особенностями психофизического развития в коллективе сверстников. Умение учащихся с особенностями психофизического развития и обычных сверстников устанавливать дружеские взаимоотношения, основанные на взаимопомощи и поддержке друг друга. Взаимодействие детей в учебном процессе и свободном времяпрепровождении

Акцентируется внимание на критериях и показателях оценки учебных достижений учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Важнейшими признаками их учебной деятельности являются её продуктивность, практическая направленность и самостоятельность. На основе обозначенных параметров возможно выделить следующие уровни учебной деятельности (усвоения учебного материала).

Первый уровень (рецептивный) — действия на узнавание, распознавание учебного материала. Оценивается от 1 до 2 баллов.

Второй уровень (рецептивно-репродуктивный) — действия по воспроизведению учебного материала (неосознанное воспроизведение) с помощью учителя. Оценивается от 3 до 4 баллов.

Третий уровень (репродуктивно-продуктивный) — действия по воспроизведению учебного материала на уровне понимания (осознанное воспроизведение). Оценивается от 5 до 6 баллов.

Четвёртый уровень (продуктивный) — действия по применению знаний в знаковой или частично изменённой ситуации, допускаемые единичные, несущественные ошибки. Оценивается от 7 до 8 баллов.

Пятый уровень (творческий) — действия по созданию личностного образовательного продукта, повышающие интеллектуальное функционирование, стимулирующие творчество. Оценивается от 9 до 10 баллов.

Приведём содержательные характеристики 10-балльной шкалы оценки учебных достижений учащихся с интеллектуальной недостаточностью (таблица 5).

Таблица 5. — Интегральная 10-балльная шкала оценки учебных достижений учащихся с особенностями психофизического развития

Уровни	Баллы	Показатели оценки
I уровень (рецептивный). Различение	1 — очень слабо	Узнавание объекта изучения, распознавание отдельных изученных структурных элементов знаний; наличие существенных ошибок в действиях

Уровни	Баллы	Показатели оценки
I уровень (рецептивный). Различение	2 — слабо	Узнавание объекта изучения, распознавание изученных структурных элементов знаний; наличие существенных ошибок, устраняемых с помощью педагога
II уровень (рецептивно-репродуктивный). Запоминание (неосознанное воспроизведение)	3 — посредственно	Воспроизведение незначительной части учебного материала; наличие отдельных существенных ошибок, устраняемых с помощью педагога
	4 — удовлетворительно	Неполное воспроизведение изученного учебного материала; наличие единичных существенных ошибок, устраняемых с помощью педагога
III уровень (репродуктивно-продуктивный). Понимание (осознанное воспроизведение)	5 — почти хорошо	Осознанное воспроизведение части учебного материала; наличие несущественных ошибок, устраняемых с помощью педагога
	6 — хорошо	Осознанное воспроизведение учебного материала
IV уровень (продуктивный). Базовые умения и навыки	7 — очень хорошо	Владение учебным материалом; оперирование им в знакомой ситуации; наличие единичных несущественных ошибок, устраняемых при незначительной помощи педагога
	8 — почти отлично	Владение и оперирование учебным материалом в знакомой или частично изменённой ситуации; наличие единичных несущественных ошибок, устраняемых учащимися самостоятельно
V уровень (творческий). Умения и навыки по самостоятельному созданию образовательного продукта	9 — отлично	Свободное владение и оперирование с частичной помощью педагога учебным материалом для разрешения творческих задач
	10 — превосходно	Самостоятельное использование имеющихся умений и навыков для разрешения задач творческого характера

Таким образом, качество социально-образовательной интеграции определяется совокупностью критериев и показателей, характеризующих различные аспекты учебной и воспитательной работы с учётом их коррекционной направленности. Критериями оценки качества условий социально-образовательной интеграции являются: нормативное и учебно-методическое обеспечение; материально-техническое оснащение;

социальная помощь; комплектование (наполняемость) классов; кадровое обеспечение; безопасность образовательного пространства.

Учебно-познавательная деятельность учащихся с особенностями психофизического развития организуется в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями. Критериями оценки качества процесса социально-образовательной интеграции

выступают: педагогическое целеполагание и структурирование образовательного процесса; педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса; психолого-педагогическая диагностика, проверка результатов учебной деятельности, рефлексивность учащихся.

Важной частью обучения является контроль знаний, умений и навыков. Критериями оценки результата социально-образовательной интеграции выступают: учебные, личностные достижения, коррекционная эффективность; социализированность, активность и самостоятельность; уровень сплочённости

детского коллектива; принятие детей с особенностями психофизического развития.

Представленные критерии и показатели условий, процесса и результата социально-образовательной интеграции позволят оценить успешность и результативность осуществления республиканского экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития» и могут быть использованы в образовательной практике учреждений общего среднего и специального образования.

Литература

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

Материал поступил в редакцию 10.06.2020.

Criteria and indicators for assessing the quality of social and educational integration of people with special mental and physical development needs (Ending. Beginning at No. 3 /2020.)

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

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

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

References

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

Submitted 10.06.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Реализация технологии рефлексивно-деятельностного трансфера обеспечивается коммуникативно-сетевыми механизмами развития методологической культуры будущего педагога. В коммуникативно-сетевых средах будущие педагоги имеют возможность осваивать инструментальные системы деятельности-ориентированного педагогического мышления, например, понятийные различия, диагностический инструментарий, дидактические сценарии, конструкторы учебных занятий и др. Развитие методологической культуры происходит посредством решения практических задач в области дидактического сопровождения образовательного процесса, организованных по этапам становления позиций педагогической деятельности. Коммуникативно-сетевые механизмы создают ситуацию развития, в которой будущие педагоги не ждут готовых инструкций, а выстраивают свою систему педагогических действий и их дидактическое сопровождение с помощью мыследеятельностных процессов. Такие процессы обеспечивают рефлексивно-деятельностный трансфер знаний и образцов педагогической деятельности как базовый процесс развития методологической культуры посредством методов совместного целеполагания, рефлексивной деятельности, конструирования дидактического сопровождения образовательного процесса, моделирования, экспертизы и взаимоэкспертизы, методов дискуссионного диалога, развития критического мышления и др.

Коммуникативно-сетевые механизмы способствуют интеграции в процесс обучения опытных педагогов, которые реализуют функции консультантов в ходе разработки и тиражирования магистрантами методических продуктов трансфера. Перспективной линией реализации технологии рефлексивно-деятельностного трансфера в процессе развития методологической культуры будущего педагога выступает внедрение менторского сопровождения становления позиций педагогической деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Снопкова Е. И. Технология рефлексивно-деятельностного трансфера в процессе развития методологической культуры будущих педагогов.

УДК 376.3

Профессиональная ориентация и социальная адаптация незрячих в современных условиях

Воропай Степан Юрьевич, заместитель председателя Синодального отдела религиозного образования и катехизации БПЦ Иерей; *steve@tut.by*

В статье представлены существующие подходы к реализации потенциала людей с нарушениями зрения и интеграции их в общественное пространство. Рассмотрена проблема социальной адаптации, профессионального самоопределения и профессиональной ориентации данной категории людей.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; социальная адаптация; профессиональное самоопределение.

Каждое общество на определённом историческом этапе сталкивается с проблемой социальной интеграции людей с инвалидностью. Чем выше развито общественное сознание, стабильнее система взаимодействия внутриобщественных институтов, тем эффективнее проходит интеграция всех общественных элементов. Социальная адаптация людей с инвалидностью в общественном пространстве России на протяжении длительного периода была прерогативой государства и носила характер включения в трудовую деятельность. Инструментом адаптации выступала система профессиональной ориентации. Следует обратить внимание на то, что профессиональная ориентация в данном ключе — это комплекс мер по подготовке человека с инвалидностью к конкретному виду деятельности, обусловленному его личными качествами и способностями при соответствующих технических возможностях работодателя.

В силу планового характера экономики, а также идеологически обусловленного стремления привлечь всех субъектов к труду государственная система создавала рабочие места для людей с инвалидностью и по мере необходимости дотировала предприятия с целью их сохранения. Развивалась инфраструктура, а также организовывался быт и культурный досуг трудящихся.

Изменения социально-экономической ситуации привели к реформированию Концепции интеграции людей с инвалидностью (далее — Концепция). В настоящее

время в Федеральных государственных образовательных стандартах России закрепились понятия «профессиональное самоопределение». В отличие от профессиональной ориентации данное определение смещает акцент с пассивной установки субъекта, направляемого системой, на активное формирование своей личной карьеры. Ответственность за выбор сферы деятельности, будущее трудоустройство, профессиональную мобильность и компетентность в нынешней образовательной парадигме возлагается на субъекта. Как отмечено в Концепции, «целью сопровождения самоопределения выступает развитие свободоспособности человека, т. е. способности проектировать цели, расставлять приоритеты, делать выбор» [1, с. 5].

Относительно людей с нарушениями зрения данный сдвиг образовательной парадигмы означает снижение их шансов на успешное трудоустройство и возможность конкуренции со зрячими в рамках системы общего рынка труда. Для успешного карьерного роста в современных условиях им необходимо обладать более высокой степенью профессионализма, чем зрячие конкуренты.

Профессиональное самоопределение — важный и ответственный этап в жизни каждого молодого человека. Однако даже у здоровых людей на данном этапе возникает немало проблем. Специалисты отмечают, что сегодня довольно большое количество молодёжи сталкивается с трудностями в ходе профессионального самоопределения.

Среди прочих выделяются проблемы отсутствия трудовой мотивации, неумения ориентироваться в мире профессионального труда, неразвитости способности гармонизировать профессиональные цели с другими жизненными целями [2].

Помимо перечисленного, имеется ряд дополнительных факторов, препятствующих незрячим на пути к профессиональному самоопределению. К таковым относятся: психологические особенности, обусловленные состоянием здоровья; неприспособленность условий учебных заведений для организации обучения людей с ограниченными возможностями; отсутствие возможности получения профессиональной консультативной помощи; скудность информации о реальном производстве, профессии и требованиях к работнику, возможностях профессиональной подготовки и трудоустройства.

Таким образом, у инвалидов по зрению формируются неадекватные профессиональные притязания и нереальные профессиональные намерения, возникает психологическая неготовность осуществить самостоятельный и осознанный выбор профессии. Их профессиональные намерения зачастую основываются на малоосознанных и малодифференцированных мотивах профессионального выбора, довольно часто они не знают собственных реальных возможностей, степени соответствия выбираемой профессии своему медицинскому статусу.

На протяжении всего периода своего развития люди с патологией зрения сталкиваются с рядом психологических проблем. В раннем детстве в результате первого сознательного опыта общения со здоровыми сверстниками у многих незрячих формируется чувство вины за своё нездоровье, что впоследствии может привести к тревожности, агрессивности, враждебности и недоверию. Важно отметить, что отсутствие зрения само по себе является фактором не психологическим, а социально обусловленным. Из этого можно сделать вывод о значимости психологической подготовки ребёнка с нарушениями зрения к контакту со зрячими, подготовки зрячих к контакту с инвалидом по зрению, а также о необходимости внимательно наблюдать за развитием данного процесса.

В подростковом возрасте в результате изолированности и слабой социальной ак-

тивности у многих незрячих страдает развитие эмоционально-волевой сферы, нарушаются механизмы социальной адаптации, не формируются в достаточной степени навыки межличностной коммуникации. Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. Социализация, как первостепенная задача на данном этапе развития, обусловлена отношением родителей к патологии ребёнка. Они выбирают стратегию развития ребёнка, круг его общения и степень личной свободы. Этот выбор родителей во многом определяет будущую судьбу ребёнка.

В раннем юношеском возрасте актуальными становятся вопросы профессионального самоопределения, начинают обозначаться жизненные перспективы. Имеющие ограничения по здоровью дети оказываются в сложном положении, поскольку многие профессии для них недоступны.

Такие дети с трудом видят перспективы создания собственной семьи, не представляют, как будут в дальнейшем обеспечивать свою жизнь без помощи и поддержки родных. Кажущаяся неразрешимость ситуации может привести к глубокому внутриличностному конфликту, а повышенная чувствительность и ранимость, свойственные юности, способствуют формированию чувства «несправедливости мира», «отчуждённости», «неуверенности».

Важно отметить, что нерешённые возрастные кризисы накапливаются «снежным комом» психологических проблем, создавая препятствия на пути к профессиональному самоопределению и реализации своего потенциала.

Так, В. П. Ермаков отмечает, что недостатки профессионального самоопределения, обусловленные зрительной патологией, могут быть в значительной степени преодолены в ходе реализации комплекса мероприятий, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательного процесса, к числу которых относится психологическая диагностика уровня профессионально значимых свойств и качеств личности (способностей, личностных черт, мотивов, отклонений от нормы развития и т. д.) [3].

Весь спектр существующих на сегодняшний день методов *профессиональной ориентации* можно сгруппировать на:

1. Информационно-справочные, просветительские методы: профессиограммы, справочная литература, информационно-поисковые системы, профессиональная реклама и агитация, экскурсии, встречи со специалистами различных профессий, познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки, учебные фильмы и видеофильмы, СМИ, различные «ярмарки профессий» и их модификации.

2. Методы профессиональной психодиагностики: беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, метод наблюдения, сбор косвенной информации, психофизиологическое обследование, «профессиональные пробы», использование различных игровых ситуаций, тренинги, тренажёры для прогнозирования готовности осваивать новые профессиональные действия.

3. Методы морально-эмоциональной поддержки: группы общения («клубы ищущих работу» и их всевозможные модификации), тренинги общения, сложные методы индивидуальной и групповой психотерапии, профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга, различные успешные примеры самоопределения, «праздники труда».

4. Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: построение «цепочки» основных ходов, построение системы различных вариантов действий, использование схем альтернативного выбора из уже имеющихся вариантов профессии [4].

Тем не менее социальная адаптация в нынешней ситуации не может ограничиваться профессиональной ориентацией, а в равной мере требует собственных усилий человека с инвалидностью, а также внешних преобразований в общественной жизни. Немаловажной частью данного процесса является обеспечение возможности получения точных сведений о состоянии умственной и физической трудоспособности, определяющих объективность запросов и реальных возможностей.

Обзор вышеизложенных положений позволяет выделить ряд факторов, отвечающих за качество интеграции инвалида по зрению.

Социальный фактор — совокупность внешних условий, влияющих на процесс интеграции. Сюда можно отнести: реформы образо-

вательной парадигмы; уровень приспособленности учреждений образования к обучению незрячих; наличие в регионе проживания соответствующей инфраструктуры; степень заинтересованности работодателей в организации профориентационной работы с учащимися; уровень взаимодействия школ с учреждениями профессионального образования в плане реализации профориентационных программ; степень вовлечённости в профориентационную деятельность родителей учащихся.

Информационный фактор — доступность информации о кадровой потребности на предприятиях и в учреждениях, тем более для незрячих и слабовидящих обучающихся, консультаций по вопросам трудоустройства, юридическим, технологическим, медицинским аспектам; наличие системы отслеживания эффективности и результативности реализации программ по профориентации.

Физиологический (медицинский) фактор — способность установления характера и степени выраженности нарушений систем организма, интеллектуальных и психофизиологических особенностей и возможностей; получение сведений о состоянии умственной и физической трудоспособности; доступность реабилитации систем организма.

Психологический фактор — спектр всевозможной психологической помощи, включающей в себя психодиагностику, психокоррекцию, консультирование и психотерапию. В их числе: консультации родителей по вопросам, связанным с особенностями воспитания ребёнка со зрительной патологией; формирование у такого ребёнка положительного отношения к себе, уверенности в своих способностях применительно к будущей профессии, чувства изначальной ценности; содействие воспитанию толерантного отношения к окружающим людям и разным видам труда; развитие саморегуляции как поведения, так и эмоций, интеллектуальных, творческих и организаторских способностей. Овладение навыками командного взаимодействия, коррекция специфических проблем, возникающих в сфере общения у незрячих и слабовидящих, формирование навыков конструктивного межличностного взаимодействия.

Всё вышеперечисленное требует поиска новых способов социальной интеграции людей с ограниченными возможностями и консолидации общественных институтов для

решения данной проблемы. Сегодня можно говорить об успешной адаптации людей с ограниченными возможностями только при условии участия в этом процессе общественных организаций, церкви, формиро-

вания гражданской позиции у конкретных работодателей, вовлечения в данное направление образовательных учреждений и научного сообщества с целью разработки эффективных моделей профориентации.

Литература

1. Профессиональная ориентация в современной России : задачи, содержание, технологии : материалы III Всерос. конф. «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в современной России : задачи, содержание, технологии», Москва, 21—22 окт. 2015 г. / сост. : В. И. Блинов, И. С. Сергеев. — М., 2015. — Вып. IV. — 170 с.
2. Хасанова, И. И. Проблема использования инновационных технологий в профессиональном самоопределении молодёжи / И. И. Хасанова, С. С. Котова // European Journal of Education and Applied Psychology. — 2015. — № 3. — С. 19—23.
3. Ермаков, В. П. Методические рекомендации по профессиональной ориентации детей с нарушениями зрения : искусство, природа, наука, техника, социальная деятельность / В. П. Ермаков. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 176 с.
4. Прыжникова, Е. Ю. Профориентация : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Е. Ю. Прыжникова, Н. С. Прыжников. — 6-е изд., стер. — М. : ИЦ «Академия», 2013. — 496 с.

Материал поступил в редакцию 30.03.2020.

Professional orientation and social adaptation of the blind in modern conditions (in the psychocorrection aspect)

Stepan Yu. Voropai, postgraduate student at Saints Cyril and Methodius Institute for Postgraduate Studies, Vice Chairman of the Synodal Department of Religious Education and Catechesis of the Belarusian Orthodox Church, Priest Stepan Voropai; *steve@tut.by*

The article presents existing approaches to the implementation of the potential of people with visual impairments and their integration in the public space. The problem of social adaptation, professional self-determination and professional orientation is considered.

Keywords: professional orientation; social adaptation; professional self-determination.

References

1. Professional'naya orientaciya v sovremennoj Rossii : zadachi, sodержanie, tekhnologii : Materialy III Vseros. konf. «Professional'naya orientaciya i professional'noe samoopredelenie v sovremennoj Rossii : zadachi, sodержanie, tekhnologii», Moskva, 21—22 okt. 2015 g. / sost. : V. I. Blinov, I. S. Sergeev. — M., 2015. — Vyp. IV. — 170 s.
2. Hasanova, I. I. Problema ispol'zovaniya innovacionnyh tekhnologij v professional'nom samoopredelenii molodyozhi / N. I. Hasanova, S. S. Kotova // European Journal of Education and Applied Psychology. — 2015. — № 3. — S. 19—23.
3. Ermakov, V. P. Metodicheskie rekomendacii po professional'noj orientacii detej s narusheniyami zreniya : ikusstvo, priroda, nauka, tekhnika, social'naya deyatelnost' / V. P. Ermakov. — M. : VLADOS, 2004. — 358 s.
4. Pryazhnikova, E. YU. Proforientaciya : ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya / E. YU. Pryazhnikova, N. S. Pryazhnikov. — 6-e izd., ster. — M. : IC «Akademiya», 2013. — 496 s.

Submitted 30.03.2020.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Торхова А. В., Титовец Т. Е.

Научное обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь..... 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Андреева И. Н.

Влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на регулятивные свойства личности студентов и специалистов..... 11

Щекудова С. С., Буй А. В.

Эмоциональный компонент просоциальной направленности у студентов-психологов юношеского и молодого возраста..... 20

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Костюкович Н. В., Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н.

Предупреждение у учащихся систематических ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями в процессе обучения математике..... 27

Колбышева С. И.

Становление и развитие художественно-эстетического образования: с древнейших времён до конца XIX века..... 37

Засекина Т. Н.

Формирование научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов в средней школе 44

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Ершова О. И.

Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте аксиологического подхода..... 52

Бурак О. В.

Формирование смысложизненных ориентаций учащихся подросткового и юношеского возраста в условиях информационного общества..... 61

Шендрик В. Г.

Социальный статус личности в концепции индивидуализированного общества..... 70

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Косенюк Р. Р.

Компетентностный подход в дошкольном образовании Республики Беларусь..... 79

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хруль О. С.

Критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития (Окончание. Начало в № 3 за 2020 год.)..... 87

Воропай С. Ю.

Профессиональная ориентация и социальная адаптация незрячих в современных условиях 97

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 21.12.2020

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 0930

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

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

Открытое акционерное общество «Промпечать».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 2/21 от 29.11.2013.
Ул. Черняховского, 3, 220049, г. Минск.

Номер подготовили:

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

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

© Национальный институт образования, 2020

EDUCATION QUALITY

A. V. Torkhova, T. E. Titovets

A scientific rationale of quality criteria for continuing pedagogical education in the Republic of Belarus..... 5

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

I. N. Andreyeva

The influence of emotional intelligence and emotional creativity on the regulatory properties of the personality of students and specialists..... 11

S. S. Shchekudova, A. V. Bui

The emotional component of prosocial orientation of psychology students of adolescent and young age..... 20

EDUCATION CONTENT

N. V. Kostyukovich, T. N. Kanashevich, V. N. Sinkevich

Prevention of students' systematic mistakes and difficulties while mastering subject and meta-subject competencies in the process of teaching Mathematics..... 27

S. I. Kolbysheva

The formation and development of artistic and aesthetic education: from ancient times to the end of the 19th century..... 37

T. N. Zasekina

The formation of scientific worldview in the process of studying natural science subjects at secondary school 44

SOCIALIZATION AND PERSONALITY EDUCATION

O. I. Ershova

Patriotism and patriotic education in the context of the axiological approach..... 52

O. V. Burak

The formation of life-meaning orientations of teenage and adolescent students in the information society..... 61

V. G. Shchendrik

A social status of a personality in the concept of the individualized society..... 70

PRESCHOOL EDUCATION

R. R. Kosenyuk

The competency-based approach in preschool education of the Republic of Belarus..... 79

INCLUSIVE EDUCATION

O. S. Khrul

Criteria and indicators for assessing the quality of social and educational integration of people with special mental and physical development needs (Ending. Beginning at No. 3 /2020.)..... 87

S. Yu. Voropai

Professional orientation and social adaptation of the blind in modern conditions..... 97

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

Signed for printing 21.12.2020

Format 60x84 1/8
Conv. sheets 11,63
Publ. sheets 10,14
Circulation 101 copies
Order № 0930

The issue was prepared by:

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

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

The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publication distributor: No. 1/263 of 02.04.2014.
Address: 16, Korolya str., Minsk, 220004, Belarus

Printed at the JSC «Prompechat».

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

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

© National Institute of Education, 2020

Научное обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь

Торхова Анна Васильевна, проректор по научной работе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, доктор педагогических наук, профессор; *atorkhova@yandex.by*

Титовец Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент; *t_titovets@mail.ru*

В статье раскрываются бинарные подходы к описанию критериев качества непрерывного педагогического образования, выявленные на основе анализа достижений психолого-педагогических наук. Предложена система критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь, состоящая из четырёх групп (содержательные, процессуальные, результативные и управленческие), отражающая единство социально-философского, психолого-педагогического и квалиметрического аспектов оценки качества.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; критерии; оценка качества; бинарный подход; квалитология.

В Республике Беларусь повышение качества педагогического образования является одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства. Создание научно обоснованной национальной системы оценки качества педагогического образования приобретает особую актуальность в настоящее время, когда Беларусь присоединилась к Болонскому процессу, вступила в Европейское пространство высшего образования и возникла проблема гармонизации международных и внутристрановых механизмов оценки качества педагогического образования.

Неотъемлемым этапом проектирования такой системы является разработка критериев качества педагогического образования. В рамках научно-исследовательской работы (НИР) по теме «Теоретико-методологические основы и механизмы построения национальной системы оценки качества непрерывного педагогического образования» (ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие

белорусского общества» на 2016—2020 гг., подпрограмма «Образование»), проводимой коллективом исследователей Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, были разработаны и научно обоснованы критерии качества непрерывного педагогического образования. Рассмотрим подробнее результаты НИР.

Анализ современной педагогической и квалиметрической теории и практики, достижений общей и педагогической психологии, зарождающейся квалитологической науки позволяет выделить ряд подходов к описанию критериев качества непрерывного педагогического образования.

В зависимости от понимания факторов устойчивости непрерывного педагогического образования можно выделить сингулярный и дуальный подходы к описанию критериев качества. При сингулярном подходе обобщённым параметром устойчивости педагогического образования как системы выступает только один параметр:

соответствие системы образования заданному эталону (нормам). Однако согласно формирующейся в настоящее время теории дуального управления образовательными системами любые образовательные системы должны иметь два взаимодействующих канала управления: 1) функционированием и 2) развитием. Это означает, что у каждой системы существуют два параметра оценивания качества: параметр эффективности функционирования и параметр эффективности развития.

Подход к описанию критериев качества образования, при котором оценка производится по обоим параметрам, называется *дуальным* подходом. Он соответствует требованиям организации оценки качества в логике международной системы оценки качества ISO и предполагает наличие критериев оценки, по которым можно прогнозировать дальнейшие перспективы и риски развития образования как системы. Основное преимущество дуального подхода к описанию критериев качества перед сингулярным заключается в том, что он позволяет более целостно и объективно оценить состояние образовательной системы, её адаптивные свойства, текущий уровень самоорганизации и перспективы развития, а также степень адекватности стоящих перед этой системой целей по отношению к требованиям окружающей внешней среды [1].

В зависимости от *источника нормирования (формирования эталона)* можно также выделить нормативно-заданный и менеджеристский подходы к описанию критериев качества непрерывного педагогического образования. При *нормативно-заданном* подходе критерии устанавливаются строго исходя из образовательных стандартов и спецификаций и других зафиксированных документально требований: существуют заранее установленные нормативные требования по каждому из показателей деятельности учреждения образования, с которыми и соотносятся полученные при мониторинге статистические данные.

При *менеджеристском* подходе критерии разрабатываются на основе не только имеющихся стандартов, но и изучения потребностей заинтересованных сторон (работодателя и потребителей образовательных услуг, самих субъектов непрерывного педагогического образования: прежде чем

разрабатывать критерии, исследовательская группа изучает запросы самих потребителей образовательных услуг (т. е. ожидания обучающихся в области качества образования), а также потребности общества (работодателей) в отношении качества подготовки специалистов образовательной сферы (т. е. потребности рынка). Затем формулируются критерии экспертизы, которые позволяют диагностировать способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности заинтересованных сторон.

Основным достоинством менеджеристского подхода является его нацеленность на повышение гибкости и адаптивности непрерывного педагогического образования как системы. Такой подход к описанию критериев обеспечивает учреждениям образования стимул к постоянному развитию и повышению своей конкурентоспособности, о которой судят по наличию чётко сформулированной миссии и ясных стратегических целей, выработанных в результате исследований потребностей рынка в продукции учреждения образования. Однако при реализации менеджеристского подхода возникает задача — не потерять ценностный стержень, инвариантное ядро системы образования, которое призвано противостоять негативным изменениям социума [2].

В зависимости от *понимания ценностей педагогического образования* на уровне университетской подготовки можно выделить исследовательско-центрированный и гуманитарно-центрированный подходы к определению критериев его качества. Согласно первому, *исследовательско-центрированному* подходу, сущность университета заключается в интеграции исследовательской деятельности с профессиональным обучением, что обеспечивает субъекту образования позицию первооткрывателя в профессиональной области и возможность культуротворчества в ней, а университету — роль производителя научных знаний. При таком подходе параметрами высокого качества педагогического образования являются методологизация педагогической подготовки студента и создание условий для творения нового научно-педагогического знания в исследовательской деятельности. Эти параметры выступают основой для разработки критериев качества педагогического образования [3].

В соответствии со вторым, *гуманитарно-центрированным* подходом, основная сущность университета заключается в его деятельности по обобщению, сохранению и транслированию культурного опыта человечества. В рамках такого подхода сложились представления о гуманитарной модели педагогического образования, при которой его миссия состоит в том, чтобы:

а) продемонстрировать студенту глубинные основы гуманитарной и педагогической этики, помочь ему оценить полезность принимаемого им профессионального решения с позиции антропоэкспертизы;

б) помочь студенту научиться применять профессионально-педагогическое знание в решении проблем развития человеческой культуры и оценке событий социокультурной сферы, показав ему пути участия в делах современности.

При таком подходе главным параметром оценки качества педагогического образования становится уровень развития общей культуры и мировоззрения студента.

По нашему мнению, при необходимости гармонизации международных и внутринациональных механизмов обеспечения качества педагогического образования важно интегрировать оба подхода, а также приблизить критерии качества к общим для разных культур аксиологическим позициям в интерпретации сущности университетского образования. К ним относятся:

— возрастающая доступность университетского образования, предполагающая не только пролиферацию дистанционной формы обучения, но и материальную поддержку талантливых, однако малообеспеченных студентов, обладающих высоким творческим потенциалом и готовностью к прохождению образовательных программ;

— интернационализация университетского образования;

— академическое свободовыражение и свободомыслие, предоставление возможности выбора между методологическими подходами и научными позициями, ценностного самоопределения;

— создание атмосферы единства, заботы и принадлежности к академическому сообществу: каждый обучающийся имеет право быть принятым и понятым, право на поддержку и творческую самореализацию независимо от национальной и этнической принадлежности;

— паритетность образовательных программ, курсов и учебных дисциплин: каждая образовательная программа, каждая выбранная студентом учебная дисциплина является не менее значимой, чем любые другие, и при её изучении студент получит равные возможности с другими студентами удовлетворить свои потребности в познании, творчестве и профессиональном общении и саморазвитии (каждый студент имеет право на выбор индивидуальной образовательной траектории при обучении);

— контекстность и практикоориентированность профессиональной подготовки специалиста, обеспечение студенту возможности участвовать в социальных и исследовательских проектах различного масштаба и осознать свой индивидуальный вклад в развитие окружающей социальной или природной среды [4].

Перечисленные выше ценности отражают инвариантный компонент целеполагания в университетском образовании, всеобщие для разных народов этические эталоны для формулирования его миссии. Это так называемые ценности глобального масштаба. Соединяя ценности глобального масштаба с ценностями, специфическими для отечественной культурной традиции, мы достигаем гармонии международного и национального компонентов качества университетского образования, делая его более престижным в международном масштабе и сохраняя его преемственность с культурными традициями.

Все описанные ранее подходы можно рассматривать как бинарные оппозиции, из чего вытекает необходимость их интеграции и диалектического синтеза при отборе критериев качества непрерывного педагогического образования.

В зависимости от *степени специфичности критериев* для каждого уровня непрерывного педагогического образования выделяются разноуровневый и сквозной подходы к отбору критериев оценки его качества. Полемика между разноуровневым и сквозным подходами обусловлена уровневый характером системы подготовки специалистов для сферы образования. В настоящее время профессиональная подготовка педагога осуществляется в профильных классах и группах педагогической направленности (доуниверситетская подготовка), в системе

среднего специального образования, на первой и второй ступенях высшего образования, на уровне послевузовского образования, а также в рамках дополнительного образования взрослых.

Приверженцы *разноуровневого* подхода считают, что система оценки качества подготовки тоже должна носить уровневый характер, который будет проявляться не только в её технологической составляющей, но и при определении оцениваемых базовых характеристик. Непрерывное педагогическое образование, построенное на разноуровневом подходе, предполагает разработку отдельных критериев оценки образовательных результатов, планируемых на каждом уровне непрерывного педагогического образования.

Сторонники *сквозного* подхода полагают, что в описании критериев качества образовательных результатов более целесообразен выход на инвариантные (сквозные) для всех уровней и ступеней педагогического образования группы компетенций, которые позволят усилить преемственность его ступеней и уровней.

По нашему мнению, дальнейшее совершенствование системы оценки качества педагогического образования может осуществляться на основе сквозного подхода к описанию критериев качества образовательных результатов обучающихся. Это позволит сформировать систему обоснованных требований к оценке качества профессиональной подготовки педагогов на всех уровнях, своевременно учитывать современные тенденции в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда, применять аппарат педагогических измерений с высокой валидностью.

Теоретическое обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования может быть представлено на социально-философском, психолого-педагогическом, квалиметрическом уровнях. На социально-философском уровне обоснования критерии должны отражать императивы эколого-футурологической парадигмы социального знания.

На психолого-педагогическом уровне основой проектирования критериев качества непрерывного педагогического образования выступает методология гуманитарной экспертизы, при которой целью оценки яв-

ляется не только установление соответствия каждого параметра экспертируемой системы заданному эталону, но и поиск непосредственных причин наблюдаемых явлений в этой системе. Поэтому к критериям оценки относятся не только внешне видимое поведение участников образовательного процесса, но и мотивы их действий [5; 6].

На квалиметрическом уровне обоснования критерии качества непрерывного педагогического образования должны быть:

- комплексными, охватывающими все стороны функционирования экспертируемого объекта;
- эксплицитными по своему содержанию;
- полезными для анализа и совершенствования исследуемой системы или объекта;
- ориентированными на удовлетворение запросов всех заинтересованных сторон;
- легко измеримыми и валидными для получения необходимой информации и статистики.

В разработанной нами системе критериев качества непрерывного педагогического образования представлена их градация на четыре группы: критерии, оценивающие качество содержания педагогического образования (содержательные); критерии, оценивающие качество образовательного процесса (процессуальные); критерии, оценивающие качество образовательных результатов (результативные); критерии, оценивающие качество функционирования и развития педагогического образования как системы (управленческие).

В группу *содержательных критериев* вошли: опережающий характер; контекстность; междисциплинарность и межкультурность содержания непрерывного педагогического образования.

Процессуальные критерии включают: обогащение опыта субъектности обучающихся; исследовательский характер учебной деятельности; качество методического обеспечения образовательного процесса; качество организации оценки учебных достижений обучающихся.

К *результативным* критериям относят: уровень развития компетентностного ядра, соответствующего профессиональному стандарту педагога; мотивацию обучающихся к учебной и исследовательской деятельности и самообразованию; удовлетворённость работодателя качеством подготовки

педагогических кадров; отсроченную эффективность образовательных результатов.

Управленческие критерии представлены такими критериями, как: эффективная система образовательного менеджмента; сформированность системы менеджмента знаний; качество информационно-образовательной развивающей среды; преемственность уровней и ступеней непрерывного педагогического образования.

Разработанные критерии качества непрерывного педагогического образования основываются на принципе интеграции национального и международного компонентов оценки качества. Так, оценка качества в логике международной системы оценки качества ISO 9001—2015 предполагает наличие критериев оценки, по которым можно прогнозировать дальнейшие перспективы и риски развития образования как системы. В разработанной нами системе критериев выполнение данного требования отражается в таких критериях, как опережающий характер содержания непрерывного педагогического образования, эффективная система образовательного менеджмента (наличие петли качества в работе учреждения образования), сформированность системы менеджмента знаний, предполагающей аккумуляцию, хранение и трансляцию научно-интеллектуального и духовного наследия внутри учреждения образования, и др.

Национальный компонент оценки качества представлен сложившимися в отечественной традиции образования гуманитарно-ориентированными квалитологическими шкалами оценки и специфическим ценностным ядром содержания педагогического образования с акцентом не на узкий профессионализм, а на философско-мировоззренческую подготовку выпускника, формирование у него мотивации к учебной и исследовательской деятельности и самообразованию, профессионально значимых личностных характеристик, прежде всего профессионально значимых мировоззренческих взглядов, профессионально значимых субъективных отношений, нравственных качеств, профессиональной культуры, профессиональной идентичности, что находит отражение в критериях оценки качества.

Разработанные критерии качества на разных уровнях педагогического образования обеспечат переход к стратегическому управлению для устойчивого развития и опережающему дидактическому проектированию непрерывного педагогического образования в условиях становления ноосферного общества, гармонизацию и устойчивое развитие системы непрерывного педагогического образования в сторону её возрастающей социальной миссии, внутренней целостности, преемственности всех ступеней и уровней, самоуправляемости и автономии, повышению её конкурентоспособности в международном масштабе.

Литература

1. Al-Sindi, T. Quality Assurance of Cross-border Higher Education. Final report of the QACHE Project [Electronic resource] / T. Al-Sindi [and other]. — Mode of access : <http://www.enqa.eu/indirme/QACHE%20final%20report.pdf>. — Date of access : 26.08.2016.
2. Boud, D. The move to self-assessment : liberation or a new mechanism for oppression? [Electronic resource] / D. Boud. — Mode of access : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>. — Date of access : 03.07.2016.
3. Quality Procedures in European Higher Education. European Network for Quality Assurance [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>. — Date of access : 10.07.2016.
4. Altbach, P. Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbler // UNESCO World Conference on Higher Education. — Paris : UNESCO, 2009. — P. 23—36.
5. Климова, С. М. Гуманитарная экспертиза трансгуманитарных объектов / С. М. Климова // Научные ведомости. Сер. Философия. Социология. Право. — 2014. — № 9 (180), вып. 28. — С. 89—91.
6. Козырьков, В. П. Социальная и социально-гуманитарная экспертиза : учеб. пособие / В. П. Козырьков. — Н. Новгород : Нижегородский университет, 2017. — 182 с

Материал поступил в редакцию 02.03.2020.

A scientific rationale of quality criteria for continuing pedagogical education in the Republic of Belarus

Anna V. Torkhova, Vice-Rector for Research Work of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof.; *atorkhova@yandex.by*

Tatyana E. Titovets, Associate Professor of the General and Preschool Pedagogy Department of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; *t_titovets@mail.ru*

The article reveals binary approaches to defining quality criteria of continuing pedagogical education which have been identified on the basis of analysis of the achievements of psychological and pedagogical sciences. A system of quality criteria for continuing pedagogical education in the Republic of Belarus is suggested. It consists of four groups of criteria (content-oriented, procedural, outcome-based and managerial), which reflect the unity of socio-philosophical, psychological-pedagogical and qualimetric aspects of quality assessment.

Keywords: continuing pedagogical education; criteria; quality assessment; binary approach; qualitology.

References

1. Al-Sindi, T. Quality Assurance of Cross-border Higher Education. Final report of the QACHE Project [Electronic resource] / T. Al-Sindi [and other]. — Mode of access : <http://www.enqa.eu/indirme/QACHE%20final%20report.pdf>. — Date of access : 26.08.2016.
2. Boud, D. The move to self-assessment : liberation or a new mechanism for oppression? [Electronic resource] / D. Boud. — Mode of access : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>. — Date of access : 03.07.2016.
3. Quality Procedures in European Higher Education. European Network for Quality Assurance [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>. — Date of access : 10.07.2016.
4. Altbach, P. Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbler // UNESCO World Conference on Higher Education. — Paris : UNESCO, 2009. — P. 23—36.
5. Klimova, S. M. Gumanitarnaya ekspertiza transgumanitarnyh ob"ektov / S. M. Klimova // Nauchnye vedomosti. Ser. Filosofiya. Sociologiya. Pravo. — 2014. — № 9 (180), vyp. 28. — S. 89—91.
6. Kozyr'kov, V. P. Social'naya i social'no-gumanitarnaya ekspertiza : ucheb. posobie / V. P. Kozyr'kov. — N. Novgorod : Nizhegorodskij universitet, 2017. — 182 s.

Submitted 02.03.2020.



Влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на регулятивные свойства личности студентов и специалистов

Андреева Ирина Николаевна, профессор кафедры технологии и методики преподавания гуманитарного факультета Полоцкого государственного университета, доктор психологических наук, доцент; *andreeva@tut.by*

Проанализировано состояние исследований взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с регулятивными свойствами личности. Эмпирическим путём установлено, что моральная нормативность на достоверном уровне преобладает у специалистов по сравнению со студентами. У студентов выявлено совместное влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на фактор G (моральная нормативность), у специалистов — на фактор Q₃ (самодисциплина).

Ключевые слова: эмоциональный интеллект (ЭИ); инструментальный ЭИ; индивидуально-личностный ЭИ; эмоциональная креативность (ЭК); инструментальная ЭК; рефлексивная ЭК; моральная нормативность; самодисциплина.

Регулятивные качества необходимы для успешного выполнения любой деятельности, как учебной, так и трудовой. Это обусловлено тем, что моральная нормативность, исполнительность, дисциплинированность отражают способность человека выполнять предписанное: повторяющиеся нормы, требования, операции [1].

В группу регулятивных свойств личности, согласно Р. Кеттеллу, входят самодисциплина (оригинальное название фактора — Perfectionism) и моральная нормативность (Rule-Consciousness). Их высокие показатели характеризуют индивидов как способных мобилизовать себя на достижение цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям, действовать продуманно и настойчиво, организовать собственную деятельность и планировать время, сохранять самообладание в критических ситуациях, быть критичными по отношению к себе и ответственными, регулировать внешние проявления эмоций, своё поведение в соответствии с нормами группы [2].

Моральная нормативность проявляется в чувствительности к внешним воздействиям, чёткости и осознанности восприятия, протекании эмоциональных и волевых процессов, влияет на контроль поведения, адекватность, обдуманность, напряжённость, устойчивость. Чем больше развито указанное регулятивное свойство, тем меньше спонтанные состояния в тех или иных поведенческих проявлениях личности [3]. Дисциплинированность наиболее важна для прогноза успешности в организаторской деятельности и других сферах, где требуются объективность, уравновешенность и решительность [2].

В качестве предположительных факторов развития регулятивных свойств личности рассматриваются эмоциональный интеллект (ЭИ) и эмоциональная креативность (ЭК). Эмоциональный интеллект в рамках модели способностей понимается как совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации, однако мы включаем в его структуру также самоэффективность индивида в области

понимания своих и чужих эмоций и управления ими. В соответствии с этим выделены две составляющие эмоционального интеллекта: 1) инструментальный ЭИ — сочетание интеллектуальных способностей и компетенций к пониманию эмоций и управлению ими; 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) ЭИ — осознаваемая самооэффективность, рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций [4].

Исследований непосредственных взаимосвязей эмоционального интеллекта с моральной нормативностью (G) и дисциплинированностью не обнаружено, однако сделать предположения о них можно, анализируя соотношение ЭИ с просоциальным и асоциальным поведением. Так, фактор G отрицательно коррелирует с правонарушениями и асоциальным поведением и положительно — со степенью дружелюбности, уровнем группового сотрудничества [2]. Как и моральная нормативность, ЭИ препятствует антисоциальным видам поведения (агрессивному поведению, жестокости, хулиганству), способствуя доброжелательности в сфере межличностных взаимоотношений [5].

Дополняя позитивные коннотации, следует отметить, что эмоциональный интеллект, как и любая способность, может быть инструментом для достижения не только просоциальных, но и асоциальных целей. Так, научившись управлять чужими эмоциями, люди одновременно учатся манипулировать окружающими, стимулировать других действовать наперекор их интересам, целенаправленно формировать собственные эмоции, создавая благоприятное впечатление о себе. Манипулятивное воздействие становится возможным благодаря тому, что, слушая эмоционально заряженную речь, аудитория хуже анализирует её смысл и запоминает содержание [6]. Макиавеллисты с высоким эмоциональным интеллектом используют свои навыки работы с эмоциями, чтобы дискредитировать и ставить в неловкое положение других ради собственной выгоды [7]. Можно предположить, что «светлая» и «тёмная» стороны ЭИ тесно связаны с уровнем развития моральной нормативности и дисциплинированности человека.

Понятие эмоциональной креативности предложено Дж. Эвериллом в рамках социально-конструктивистской теории эмоций. В фокусе теории находятся эмоциональные

синдромы — эмоции, сами по себе являющиеся продуктами творческой активности. В них включены социально обусловленные предписания к переживанию, выражению, осмыслению эмоций. ЭК представляет собой развитие эмоциональных синдромов как новых (отличных от нормативных), эффективных (имеющих определённую индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) [8].

Представления об отношениях между креативностью и моральной нормативностью поведения противоречивы: с одной стороны, если человеку «нет закона» в области его творческой деятельности, то вряд ли он способен подчиняться моральным нормам [9]; с другой стороны, хотя творческие люди обладают склонностью к определённому моральному релятивизму и «ситуационизму», однако идеализм, этика заботы и социальная чувствительность свойственны им не в меньшей мере [10]. Отношение креативной личности к самодисциплине также своеобразно: по мнению Т. Амабайл и М. Коллинз, для творческих людей она характерна прежде всего в отношении работы [11].

Влияние эмоциональной креативности также, как и совместное влияние ЭИ и ЭК на регулятивные качества личности, в современных исследованиях не представлено, что и обусловило актуальность исследования.

Цель исследования — изучить характер совместного влияния эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на показатели самодисциплины (Q₃) и моральной нормативности у студентов и специалистов.

Испытуемые — студенты в возрасте 19—24 лет (n = 794); специалисты в возрасте 25—60 лет со стажем от трёх лет и больше (n = 376). И те и другие — представители психологических, педагогических и технических специальностей.

Практическая реализация эмпирических методов (тестов и опроса) осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: 1) для диагностики эмоционального интеллекта — тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Н. Андреевой) [12] и опросник ЭМИН Д. В. Люсина [13]; 2) для измерения эмоциональной креативности —

тест Д. В. Ушакова — О. И. Ивановой [14] и опросник эмоциональной креативности — Дж. Эверилла (ECI) (адаптация И. Н. Андреевой) [15]; 3) 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF) (форма С) (адаптация А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец, Н. В. Чумаковой) [16]. Методы обработки данных — критерий различий Манна — Уитни; многофакторный дисперсионный

анализ (ANOVA) — апостериорный критерий Дункана. Исходя из цели исследования анализу подвергались только эффекты взаимодействия и не принимались в расчёт главные эффекты.

На первом этапе исследования рассчитаны описательные статистики в выборках студентов и специалистов по показателям факторов G (моральная нормативность) и Q₃ (самодисциплина) (таблица 1).

Таблица 1. — Описательные статистики выборки исследования по показателям факторов G и Q₃

Испытуемые	Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение	Мода	Медиана	Минимум	Максимум
Студенты	G	7,81	2,20	8	8	1	12
	Q ₃	6,93	2,15	7	7	0	12
Специалисты	G	8,49	2,21	9	10	2	12
	Q ₃	7,16	1,89	7	7	2	12

Из таблицы 1 видно, что средние показатели регулятивных качеств, а также мода и медиана фактора G в выборке специалистов достигают более высокого уровня, чем в выборке студентов. Установлено, что различия в показателях моральной нормативности между студентами и специалистами — на достоверном уровне ($p < 0,001$). Они объясняются большей личностной зрелостью специалистов по сравнению со студентами.

На втором и третьем этапах исследование проводилось отдельно на выборках студентов и специалистов. В качестве независимых переменных использовались:

- 1) инструментальный ЭИ;
- 2) индивидуально-личностный ЭИ;
- 3) инструментальная ЭК (измерялась посредством объективного задачного теста);
- 4) рефлексивная ЭК (при её измерении использовался опросник, основанный на самоотчёте). Зависимыми переменными являлись факторы G и Q₃.

У **студентов** при использовании в качестве независимых переменных инструментального ЭИ и инструментальной ЭК, зависимой переменной — фактора G (моральная нормативность) — выявлен на достоверном уровне эффект взаимодействия ($F(4, 773) = 2,72, p = 0,029$) (рисунок 1).

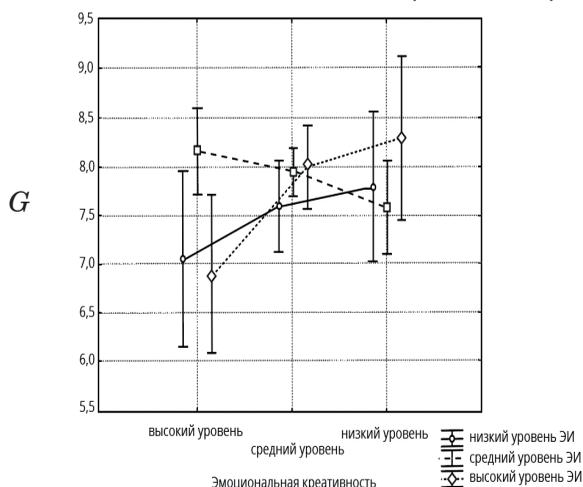


Рисунок 1. — Показатели фактора G у респондентов с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности

Очевидно, что наиболее высоким уровнем моральной нормативности отличаются индивиды с высоким уровнем инструментального эмоционального интеллекта и низким уровнем инструментальной эмоциональной креативности. Таким образом, студенты, способные на высоком уровне понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими, однако не склонные к креативности в области эмоций, отличаются стойкостью,

упорством, обязательностью, ответственностью, требовательностью к себе и другим, дисциплинированностью. При этом они ставят общественные ценности выше личных. Наиболее низкий уровень моральной нормативности выявлен у испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности. Значимость различий между сопоставляемыми группами респондентов отражена в таблице 2.

Таблица 2. — Показатели фактора G у респондентов с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни эмоциональной креативности	Средние показатели								
		(1) 7,04	(2) 7,58	(3) 7,78	(4) 8,15	(5) 7,92	(6) 7,56	(7) 6,89	(8) 7,98	(9) 8,27
		Уровни значимости								
1. Низкий	Высокий		0,272	0,141	0,033	0,084	0,252	0,741	0,071	0,019
2. Низкий	Средний	0,272		0,653	0,269	0,475	0,979	0,174	0,426	0,189
3. Низкий	Низкий	0,141	0,653		0,467	0,752	0,657	0,082	0,863	0,349
4. Средний	Высокий	0,033	0,269	0,467		0,644	0,269	0,016	0,709	0,794
5. Средний	Средний	0,084	0,475	0,752	0,644		0,479	0,045	0,902	0,498
6. Средний	Низкий	0,252	0,979	0,657	0,269	0,479		0,165	0,426	0,189
7. Высокий	Высокий	0,741	0,174	0,082	0,016	0,045	0,165		0,037	0,008
8. Высокий	Средний	0,071	0,426	0,683	0,709	0,902	0,426	0,037		0,554
9. Высокий	Низкий	0,019	0,189	0,349	0,794	0,498	0,189	0,008	0,554	

Из таблицы 2 видно, что к значимым можно отнести следующие различия:

1) индивиды с низким уровнем инструментального ЭИ и высоким уровнем инструментальной ЭК характеризуются более низким уровнем моральной нормативности, чем респонденты со средним уровнем ЭИ и высоким уровнем ЭК, а также с высоким уровнем ЭИ и низким уровнем ЭК;

2) респонденты с высоким уровнем обоих показателей обнаруживают более низкие показатели моральной нормативности, чем респонденты со средним уровнем ЭИ и ЭК, а также с высоким уровнем эмоционального интеллекта и средним или низким уровнем эмоциональной креативности.

У студентов не выявлено совместного влияния независимых переменных на фактор Q₃ (самодисциплина), а также индивидуально-личностного ЭИ и инструментальной ЭК, инструментального ЭИ и рефлексивной ЭК — на фактор G (моральная нормативность) ($p > 0,05$). Хотя на достоверном уровне обнаружено совместное влияние индивидуально-личностного ЭИ и рефлексивной ЭК на фактор G ($F(2, 785) = 3,49, p = 0,008$), однако значимых различий между рассматриваемыми группами респондентов не выявлено ($p > 0,05$).

У **специалистов** выявлен эффект взаимодействия независимых переменных (индивидуально-личностного ЭИ и рефлексивной ЭК) по отношению к фактору Q₃ ($F(3, 368) = 4,03, p = 0,008$) (рисунк 2, таблица 3).

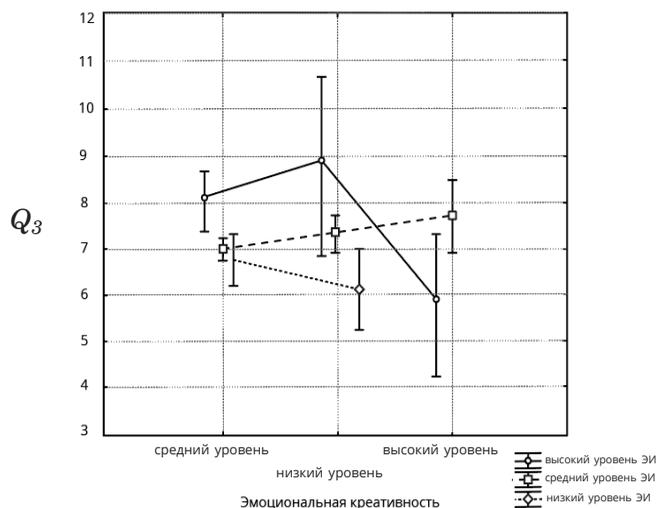


Рисунок 2. — Показатели фактора Q₃ у специалистов с различными уровнями индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Из рисунка 2 видно, что наиболее высокие показатели самодисциплины обнаружены у индивидов с высоким уровнем индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и низким уровнем рефлексивной эмоциональной креативности, а наименее выраженные — у испытуемых с высокими показателями как эмоционального интеллекта, так и эмоциональной креативности. Это означает, что специалисты, которые обладают развитой самооэффективностью в области понимания и управления эмоция-

ми, но низко оценивают свои способности в области эмоциональной креативности, в большей мере, чем остальные, характеризуются постоянным самоконтролем, настойчивостью в достижении цели и преодолении препятствий, умением планировать время и порядок действий, реалистичностью по отношению к себе и своим возможностям.

В таблице 3 отражена достоверность различий в показателях самодисциплины между сопоставляемыми группами респондентов.

Таблица 3. — Показатели фактора Q₃ у специалистов с различными уровнями индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни эмоциональной креативности	Средние показатели								
		(1) 8,09	(2) 8,75	(3) 5,80	(4) 7,03	(5) 7,38	(6) 7,70	(7) 6,89	(8) 6,13	(9)
		Уровни значимости								
1. Высокий	Средний		0,376	0,005	0,189	0,336	0,586	0,101	0,017	—
2. Высокий	Низкий	0,376		0,000	0,035	0,091	0,179	0,014	0,001	—
3. Высокий	Высокий	0,005	0,000		0,131	0,054	0,022	0,233	0,659	—
4. Средний	Средний	0,189	0,035	0,131		0,628	0,396	0,694	0,251	—
5. Средний	Низкий	0,366	0,091	0,054	0,628		0,672	0,412	0,121	—

Уровни эмоционального интеллекта	Уровни эмоциональной креативности	Средние показатели								
		(1) 8,09	(2) 8,75	(3) 5,80	(4) 7,03	(5) 7,38	(6) 7,70	(7) 6,89	(8) 6,13	(9)
		Уровни значимости								
6. Средний	Высокий	0,586	0,179	0,022	0,396	0,672		0,241	0,056	—
7. Низкий	Средний	0,101	0,014	0,233	0,694	0,412	0,241		0,407	—
8. Низкий	Низкий	0,017	0,001	0,659	0,251	0,121	0,056	0,407		—
9. Низкий	Высокий	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Данные таблицы 3 свидетельствуют, что:

1) индивиды с высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности характеризуются более низкими показателями самодисциплины, чем респонденты с высоким уровнем ЭИ и низким (средним) уровнем ЭК; а также со средним уровнем ЭИ и высоким уровнем ЭК;

2) респонденты с высоким уровнем ЭИ и низким уровнем ЭК отличаются более высоким уровнем самодисциплины, чем испытуемые высоким (средним) уровнем ЭИ и ЭК;

3) для респондентов с низким уровнем ЭИ и ЭК характерны более низкие показатели самодисциплины, чем для испытуемых с высоким уровнем ЭИ и средним (низким) уровнем ЭК ($p < 0,05$).

Между остальными группами специалистов достоверные различия не выявлены ($p > 0,05$). У специалистов не обнаружено совместного влияния независимых переменных на фактор G (моральная нормативность), а также индивидуально-личностного ЭИ и инструментальной ЭК, инструментального ЭИ и рефлексивной ЭК, инструментального ЭИ и инструментальной ЭК — на фактор Q₃ (самодисциплина) ($p > 0,05$).

Если обобщить выявленные тенденции, то очевидно, что эмоциональный интеллект может влиять на развитие исследуемых регулятивных качеств личности как позитивно, так и негативно, зато эмоциональная креативность во всех случаях обуславливает их снижение. Последнее объясняется тем, что регулятивные качества ориентируют индивида на строгое следование моральным требованиям и соблюдение общественных норм, обуславливая фиксированность и отсутствие гибкости в выполнении кратковременных социальных ролей в типичных ситуациях, а развитая эмоциональная креативность, напротив, направлена на конструирование

новых эмоциональных синдромов, то есть предполагает вариативность ролевого репертуара и гибкость в выборе поведения.

Результаты исследования, на наш взгляд, не дают оснований для категоричных утверждений о низком уровне самодисциплины при наличии выраженной эмоциональной креативности. В опроснике 16PF фактор Q₃ характеризует «силу принципов индивида относительно общественных норм и моральных требований» [2, с. 55], однако креативная личность с присущим ей неконформизмом может руководствоваться собственными представлениями не только о моральной нормативности, но и дисциплине.

Вышеизложенное в определённой мере согласуется с идеей о возможности использования креативного потенциала и для просоциального или нейтрального самовыражения индивида, и для намеренного причинения вреда другим людям. Опираясь на результаты исследования [17], можно предположить, что способности эмоциональной креативности могут применяться с целью обмана и лжи, а также при условии анонимности для причинения вреда другим людям в ситуации реакции на нанесённую ими обиду. В основе антисоциально направленной креативности могут находиться высокие показатели беглости — одного из параметров креативности, характеризующего в данном случае количество наносимых вред идей [18].

Таким образом, моральная нормативность на достоверном уровне преобладает у специалистов по сравнению со студентами. У студентов выявлено совместное разнонаправленное влияние на фактор G (моральная нормативность) инструментальных (т. е. измеренных посредством объективных задачных тестов) эмоционального интеллекта и

эмоциональной креативности. Наиболее высокие показатели моральной нормативности обнаружены у респондентов с высоким уровнем ЭИ и низким — ЭК, наиболее низкие — у испытуемых с высоким уровнем ЭИ и с высоким уровнем ЭК.

У специалистов обнаружено совместное влияние индивидуально-личностного ЭИ и рефлексивной ЭК (т. е. измеренных по-

средством самоотчёта) на фактор Q₃ (самодисциплина): наиболее высокие показатели самодисциплины имеют место у индивидов с высоким уровнем индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и низким уровнем рефлексивной эмоциональной креативности, а наиболее низкие — у испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности.

Литература

1. Психоэкономика / Н. И. Конюхов, О. Н. Архипова, Е. Н. Конюхова. — М. : Дели плюс, 2011. — 226 с.
2. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. — М. : Просвещение, 1985. — 319 с.
3. Резазаде, З. Обусловленность психических состояний моральной нормативностью / З. Резазаде, Л. Баянова // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, № 53. — С. 10.
4. Андреева, И. Н. Структура и типология эмоционального интеллекта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. Н. Андреева. — Минск, 2017. — 46 с.
5. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2011. — 388 с.
6. Kilduff, M. Strategic use of emotional intelligence in organizational settings : Exploring the dark side / M. Kilduff, D. S. Chiaburu, J. I. Menges // Research in organizational behavior. — 2010. — Vol. 30.— P. 129—152.
7. Côté, S. The Jekyll and Hyde of Emotional Intelligence : Emotion-Regulation Knowledge Facilitates Both Prosocial and Interpersonally Deviant Behavior / S. Côté, K. A. DeCelles, J. M. McCarthy, G. A. Van Kleef, I. Hideg // Psychological Science. — 2011. — Vol. 22. — P. 1073—1080.
8. Averill, J. R. Emotional creativity / J. R. Averill, C. Thomas-Knowles // International review of studies on emotion : in 2 vol. / ed. K. T. Strongman. — Chichester, 1991. — Vol. 1. — P. 269—299.
9. Беляева, Е. В. Профессиональная этика в эпоху креативности / Е. В. Беляева // Университет — центр формирования и воспроизводства этики профессии. Ведомости прикладной этики. Вып. 46 / под ред. : В. И. Бакштановского, В. В. Новоселова. — Тюмень : НИИ ПЭ, 2015. — С. 24—38.
10. Paul, E. Understanding the Complex Relationship Between Creativity and Ethical Ideologies / E. Paul, R. W. Kolodinsky, B. J. Charette // Journal of Business Ethics. — 2009. — Vol. 86, iss. 1. — P. 101—112.
11. Ильин, Е. П. Психология творчества, одарённости, креативности / Е. П. Ильин. — М. ; СПб. [и др.] : Питер, 2011. — 444 с.
12. Андреева, И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психологический журнал. — 2012. — № 1-2. — С. 66—80.
13. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3—22.
14. Валуева, Е. А. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей / Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2010. — Т. 7, № 2. — С. 103—114.
15. Андреева, И. Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ECI) / И. Н. Андреева // Психологический журнал. — 2011. — № 1-2. — С. 75—81.
16. Лучшие психологические тесты : диагностика интеллекта, личностные опросники, шкала для самотестирования, тесты для отбора кадров / сост. М. В. Оленникова. — М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2010. — 639 с.
17. Мешкова Н. В. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осуждённых, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления / Н. В. Мешкова, М. Г. Дебольский, С. Н. Ениколопов, А. А. Масленков // Психология и право. — 2018. — Т. 8, № 1. — С. 147—163.

18. Hao, N. A New Tool to Measure Malevolent Creativity : The Malevolent Creativity Behavior Scale / N. Hao, M. Tang, J. Yang, Q. Wang, M. A. Runco // *Front. Psychol.* — 2016. — Vol. 7. — P. 682.

Материал поступил в редакцию 31.03.2020.

The influence of emotional intelligence and emotional creativity on the regulatory properties of the personality of students and specialists

Irina N. Andreyeva, Professor of the Department of Technology and Methods of Teaching of the Faculty of Humanities of Polotsk State University, Dr. Sci. (Psychology), Associate Prof.; *i.andreeva@tut.by*

The state of studies of the relationships of emotional intelligence and emotional creativity with personality's regulatory properties is analyzed. It has empirically been found that moral normativity at a reliable level prevails among specialists in comparison with students. The students have revealed a joint influence of emotional intelligence and emotional creativity on the factor G (moral normativity), and the specialists — on the factor Q₃ (self-discipline).

Keywords: emotional intelligence (EI); instrumental EI; individual and personal EI; emotional creativity (EC); instrumental EC; reflexive EC; moral normativity; self-discipline.

References

1. Psihoekonomika / N. I. Konyuhov, O. N. Arhipova, E. N. Konyhova. — M. : DeLi pyus, 2011. — 226 s.
2. Mel'nikov, V. M. Vvedenie v eksperimental'nuyu psihologiyu lichnosti : ucheb. posobie / V. M. Mel'nikov, L. T. JAmpl'skij. — M. : Prosveshhenie, 1985. — 319 s.
3. Rezazadeh, Z. Obuslovlennost' psicheskikh sostoyanij moral'noj normativnost'yu / Z. Rezazadeh, L. Bayanova // *Psihologicheskie issledovaniya.* — 2017. — T. 10, № 53. — S. 10.
4. Andreeva, I. N. Struktura i tipologiya emocional'nogo intellekta : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.01 / I. N. Andreeva. — Minsk, 2017. — 46 s.
5. Andreeva, I. N. Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii / I. N. Andreeva. — Novopolock : Poloc. gos. un-t, 2011. — 388 s.
6. Kilduff, M. Strategic use of emotional intelligence in organizational settings : Exploring the dark side / M. Kilduff, D. S. Chiaburu, J. I. Menges // *Research in organizational behavior.* — 2010. — Vol. 30. — P. 129—152.
7. Côté, S. The Jekyll and Hyde of Emotional Intelligence : Emotion-Regulation Knowledge Facilitates Both Prosocial and Interpersonally Deviant Behavior / S. Côté, K. A. DeCelles, J. M. McCarthy, G. A. Van Kleef, I. Hideg // *Psychological Science.* — 2011. — Vol. 22. — P. 1073—1080.
8. Averill, J. R. Emotional creativity / J. R. Averill, C. Thomas-Knowles // *International review of studies on emotion : in 2 vol.* / ed. K. T. Strongman. — Chichester, 1991. — Vol. 1. — P. 269—299.

9. Belyaeva, E. V. Professional'naya etika v epohu kreativnosti / E. V. Belyaeva // Universitet — centr formirovaniya i vosпроизводства etiki professii. Vedomosti prikladnoj etiki. Vyp. 46 / pod red. : V. I. Bakshtanovskogo, V. V. Novoselova. — Tyumen' : NII PE, 2015. — S. 24—38.
10. Paul, E. Understanding the Complex Relationship Between Creativity and Ethical Ideologies / E. Paul, R. W. Kolodinsky, B. J. Charette // Journal of Business Ethics. — 2009. — Vol. 86, iss. 1. — P. 101—112.
11. Il'in, E. P. Psihologiya tvorchestva, odaryonnosti, kreativnosti / E. P. Il'in. — M. ; SPb. [i dr.] : Piter, 2011. — 444 s.
12. Andreeva, I. N. Adaptaciya testa emocional'nogo intellekta MSCEIT V 2.0 na belorusskoj vyborke / I. N. Andreeva // Psihologicheskij zhurnal. — 2012. — № 1-2. — S. 66—80.
13. Lyusin, D.V. Novaya metodika dly izmereniya emocional'nogo intellekta : oprosnik EmIn / D. V. Lyusin // Psihologicheskaya diagnostika. — 2006. — № 4. — S. 3—22.
14. Valueva, E. A. Empiricheskaya verifikaciya modeli sootnosheniya predmetnyh i emocional'nyh sposobnostej / E. A. Valueva, D. V. Ushakov // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. — 2010. — T. 7, № 2. — S. 103—114.
15. Andreeva, I. N. Adaptaciya oprosnika emocional'noj kreativnosti (ECI) / I. N. Andreeva // Psihologicheskij zhurnal. — 2011. — № 1-2. — S. 75—81.
16. Luchshie psihologicheskie testy : diagnostika intellekta, lichnostnye oprosniki, shkala dlya samotestirovaniya, testy dlya otbora kadrov / sost. M. V. Olennikova. — M. : AST ; SPb. : Sova, 2010. — 639 s.
17. Meshkova, N. V. Osobnosti kreativnosti v social'nom vzaimodejstvii u osuzhdyonnyh, sovershivshih korystnye i agressivno-nasil'stvennyye prestupleniya / N. V. Meshkova, M. G. Debol'skij, S. N. Enikolopov, A. A. Maslenkov // Psihologiya i pravo. — 2018. — T. 8, № 1. — S. 147—163.
18. Hao, N. A New Tool to Measure Malevolent Creativity : The Malevolent Creativity Behavior Scale / N. Hao, M. Tang, J. Yang, Q. Wang, M. A. Runco // Front. Psychol. — 2016. — Vol. 7. — P. 682.

Submitted 31.03.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Одной из важнейших задач истории педагогики является формирование у педагогов вдумчивого, творческого отношения к педагогическому прошлому. Историко-педагогическое знание важно с познавательной точки зрения, но ещё значимее его прогностический потенциал. Факты, явления, события, процессы педагогического прошлого, несомненно, интересны для современных педагогов — как теоретиков, так и практиков, но ещё больший интерес вызывают их причинно-следственные связи, природа и сущность педагогической реальности как таковой, тенденции, характер и механизмы её эволюции. Историко-педагогическое знание является по своему предмету педагогическим, а по методам исследования — историческим, поэтому курс истории педагогики развивает научно-исследовательские навыки, даёт возможность обнаружить закономерные связи между развитием педагогической теории и образовательной практики с одной стороны, и цивилизационным развитием — с другой.

Историко-педагогическое знание в целом является важнейшим источником для расширения базы теоретического и практического педагогического опыта. Оно раскрывает генезис педагогических проблем, предоставляет сравнительный материал для поиска современных решений этих проблем, помогает осознать ценность и новизну предлагаемых подходов к их решениям. Только с исторической точки можно глубоко и полно осмыслить картину современности, что позволит избежать неудачных повторов и ошибок сегодня и в будущем.

Болбас В. С., Болбас Г. В. Историко-педагогическое знание в содержании педагогического образования.

Эмоциональный компонент просоциальной направленности у студентов-психологов юношеского и молодого возраста

Щекудова Светлана Сергеевна, доцент кафедры педагогики факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, кандидат психологических наук, доцент; *shekudova@gmail.com*

Буй Анна Викторовна, педагог-психолог второй категории ГУО «Ясли-сад № 49 г. Гомеля», магистр психологических наук; *annabuoy@mail.ru*

Статья посвящена исследованию эмоционального компонента просоциальной направленности личности у студентов-психологов юношеского и молодого возраста. Установлено, что студенты-психологи в равной степени эмпатийны. Они проявляют большую эмпатию к родителям, детям, незнакомым и малознакомым людям. Менее развита у студентов эмпатия к пожилым людям и животным. Делается вывод о необходимости поиска путей развития у студентов-психологов позитивного отношения и позитивных форм социального взаимодействия.

Ключевые слова: «эмпатия к родителям»; «эмпатия к животным»; «эмпатия к пожилым людям»; «эмпатия к детям»; «эмпатия к героям художественных произведений»; «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям».

Профессиональная деятельность психолога предполагает проявление просоциального поведения, в основе которого должна лежать просоциальная направленность специалиста. «Просоциальная направленность личности есть интегральное свойство, содержащее в себе все проявления человеческой природы: потребности, желания, влечения, установки, интересы, склонности, идеалы, убеждения, ценности, мировоззрение, жизненные цели» [1, с. 69]. Просоциальная направленность определяет жизненную позицию человека, нравственную и социальную ценность личности.

Отечественный исследователь О. Е. Игнацкая предложила структурную модель просоциальной направленности личности [2], в которой выделила эмоциональный, когнитивный, мотивационный, ценностный и смысловой компоненты. *Эмоциональный компонент* в просоциальном развитии личности О. Е. Игнацкая характеризует как эмоциональное восприятие и отражение своего отношения к себе, людям, событиям через призму духовно-нравственных ценностей. «Постижение своей сущности, потенциаль-

ных возможностей, происходит через отношение к другому, в котором этот другой предстаёт как величайшая ценность в своей неповторимости и уникальности. Способность увидеть так другого есть способность проявления духовно-нравственных качеств: альтруизма, милосердия, сострадания, любви, благоговения как высшего способа реализации отношения к другому человеку» [2, с. 8].

Эмпатийный потенциал личности различается в зависимости от её просоциальной или эгоцентрической ориентации в обществе. Его можно формировать, развивать и регулировать [3]. Вместе с тем поэтапно, на протяжении всей жизни развивается и система личностных ценностей человека [4]. Б. С. Братусь говорит «о глубокой, проносимой через всю жизнь преемственности самых общих идеалов и устремлений, преемственности тех личностных ценностей, о которых и в юности, и в зрелом возрасте, и в старости человек мог бы сказать, несмотря ни на что, это — главное, ради чего стоит жить, я на том стою и не могу иначе» [5, с. 54]. Отрочество и юность вырабатывают

эти идеалы по большей части «теоретически», умозрительно, без должной связи с жизнью. В свою очередь на зрелости лежит сложнейшая задача реализовать эти идеалы в своей жизни [5]. Как отмечает отечественный исследователь Н. В. Кухтова, частота просоциальных действий в онтогенезе имеет тенденцию к увеличению, и с возрастом просоциальные действия могут стать устойчивой моделью поведения [6]. Профессиональная деятельность психолога непосредственно связана с ориентацией на другого человека, его интересы, на помощь, потому вопрос изучения просоциальной направленности студентов-психологов особенно актуален.

Цель данной статьи — выявить особенности эмоционального компонента просоциальной направленности личности студентов-психологов в юношеском и молодом возрасте.

Эмпирическое исследование по изучению эмоционального компонента просоциальной направленности будущих психологов осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В нём приняли участие 138 испытуемых. Из них: 97 человек учатся на II и III

курсах дневного обучения и 41 человек — на V курсе заочного обучения. Возраст испытуемых: 18 лет — 21 год и 23 года — 35 лет соответственно на дневном и заочном обучении.

Эмпатия как эмоциональный компонент просоциальной направленности личности изучалась с помощью методики **«Диагностика эмпатии»** И. М. Юсупова [7; 8], позволяющей не только выявить *общий уровень*, но и провести оценку по отдельным шкалам («эмпатия к родителям», «эмпатия к животным», «эмпатия к пожилым людям», «эмпатия к детям», «эмпатия к героям художественных произведений», «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям»). Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью расчёта многофункционального критерия φ^* — угловое преобразование Фишера.

На основании анализа полученных результатов было выделено три группы респондентов с *высоким, средним и низким* уровнем эмпатии. Эмпирические данные по *общему уровню* эмпатии у студентов-психологов юношеского и молодого возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1. — Количественные показатели общего уровня эмпатии у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Общий уровень развития эмпатии	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	0	0
Высокий	4	0
Средний	75	90
Низкий	21	10
Очень низкий	0	0

Из таблицы 1 следует, что среди студентов-психологов юношеского и молодого возраста распределение показателей немного отличается. Среди респондентов юношеского возраста *высокий* уровень эмпатии имеют 4 % студентов, *средний* — 75 %, что составляет большинство испытуемых, и *низкий* уровень — 21 % опрошенных. Среди респондентов молодого возраста *средний* уровень эмпатии — у 90 % опрошенных, *низкий* — у 10 %, *высокий* уровень эмпатии не выявлен. Респондентов с очень высоким и очень низким общим уровнем эмпатии не зафиксировано.

Статистические различия между студентами-психологами юношеского и молодого возраста находятся в зоне неопределённости в проявлении эмпатии на *высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,196$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)), *среднем* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,179$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)) и *низком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,650$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)).

Также с помощью методики И. М. Юсупова у студентов-психологов юношеского и молодого возраста была определена эмпатия по

отдельным шкалам. Эмпирические данные, полученные в результате исследования по

шкале «эмпатия к родителям», представлены в таблице 2.

Таблица 2. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к родителям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Общий уровень развития по шкале «эмпатия в родителях»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	2	0
Высокий	6	7
Средний	87	86
Низкий	4	7
Очень низкий	1	0

Из таблицы 2 следует, что количественные показатели по шкале «эмпатия к родителям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста схожи. В обеих группах респондентов присутствуют студенты с *высоким, средним* и *низким* уровнем эмпатии по данной шкале. Среди респондентов юношеского возраста *очень высокий* уровень эмпатии имеют 2 % студентов, *высокий* — 6 %, *средний* уровень — 87 %, что составляет большинство испытуемых, *низкий* уровень — 4 % и *очень низкий* уровень — 1 % опрошенных. Среди респондентов молодого возраста *высокий* уровень эмпатии — у 7 % испытуемых, *средний* — у 86 % и *низкий* уровень — у 7 % опрошенных.

Статистически значимых различий по шкале «эмпатия к родителям» между сту-

дентами-психологами юношеского и молодого возраста не выявлено (на *очень высоком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,547$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *высоком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,242$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *среднем* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,191$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *низком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,745$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$), на *очень низком* уровне: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,097$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)).

Таким образом, можно заключить, что по шкале «эмпатия к родителям» студенты-психологи юношеского и молодого возраста в равной степени проявляют эмпатию.

Эмпирические данные, полученные по шкале «эмпатия к животным» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста, представлены в таблице 3.

Таблица 3. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к животным» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к животным»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	0	0
Высокий	0	0
Средний	70	76
Низкий	29	24
Очень низкий	1	0

Из таблицы 3 следует, что *очень высокий* и *высокий* уровни по шкале «эмпатия к животным» у респондентов не выявлены. *Средний* уровень — у 70 % студентов юношеского возраста и 76 % студентов молодого возраста. *Низкий* уровень зафиксирован у 29 % студентов юношеского возраста и у 24 % студентов молодого возраста, а также 1 % студентов юношеского возраста имеет *очень низкий* уровень показателей по данной

шкале. Различия статистически не значимы на *среднем* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,666$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,544$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *очень низком* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,092$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)).

Результаты исследования по шкале «эмпатия к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста представлены в таблице 4.

Таблица 4. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к пожилым людям»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	0	0
Высокий	1	0
Средний	67	76
Низкий	32	22
Очень низкий	0	2

Из таблицы 4 следует, что проявление «эмпатии к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста также схоже. *Высокий* уровень эмпатии среди лиц юношеского возраста проявляет 1 % испытуемых. *Средний* уровень — 67 % испытуемых юношеского возраста и 76 % студентов молодого возраста. *Низкий* уровень выявлен у 32 % студентов юношеского возраста и у 22 % испытуемых молодого возраста, а также 2 % студентов молодого возраста имеют *очень низкий* уровень по данной шкале.

Статистически значимого различия по шкале «эмпатия к пожилым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста также не обнаружено на

высоком уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,092$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *среднем* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,023$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,215$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *очень низком* уровне статистические различия находятся в зоне неопределённости ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,684$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)).

Важно обратить особое внимание на эмпирические результаты изучения «эмпатии к пожилым людям», поскольку они говорят о невысокой социальной значимости данной группы для студентов.

В таблице 5 представлены эмпирические данные, полученные по шкале «эмпатия к детям».

Таблица 5. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к детям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к детям»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	5	5
Высокий	3	10
Средний	83	83
Низкий	9	2
Очень низкий	0	0

Из таблицы 5 следует, что у 5 % студентов-психологов юношеского и молодого возраста выявлен *очень высокий* уровень по шкале «эмпатия к детям». *Высокий* уровень — у 3 % студентов-психологов юношеского возраста и 10 % студентов-психологов молодого возраста. *Средний* уровень проявляют 83 % респондентов обеих групп. *Низкий* уровень — 9 % студентов-психологов юношеского возраста и 2 % респондентов молодого возраста.

Различия по шкале «эмпатия к детям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста статистически не значимы на *очень высоком* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,068$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *высоком* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,513$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *среднем* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,064$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *низком* ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,640$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнях.

В таблице 6 представлены результаты исследования по шкале «эмпатия к героям художественных произведений».

Таблица 6. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к героям художественных произведений» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к героям художественных произведений»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	1	0
Высокий	1	5
Средний	72	78
Низкий	26	17
Очень низкий	0	0

Из таблицы 6 следует, что по шкале «эмпатия к героям художественных произведений» у 1 % студентов-психологов юношеского возраста выявлен *очень высокий* уровень. У 1 % респондентов юношеского возраста и у 5 % молодого возраста зафиксирован *высокий* уровень эмпатии. У 72 % студентов-психологов юношеского возраста и 78 % молодого возраста — *средний* уровень. *Низкий* уровень — у 26 % студентов-психологов юношеского возраста и у 17 % молодого

возраста. Статистически значимых различий по данной шкале у студентов-психологов не обнаружено на *очень высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,092$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,299$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *среднем* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,854$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,144$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)).

Эмпирические данные исследования по шкале «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» представлены в таблице 7.

Таблица 7. — Количественные показатели по шкале «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» у студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные представлены в %)

Уровень развития по шкале «эмпатия к малознакомым и незнакомым людям»	Студенты-психологи юношеского возраста	Студенты-психологи молодого возраста
Очень высокий	1	0
Высокий	5	5
Средний	84	83
Низкий	10	12
Очень низкий	0	0

Из таблицы 7 следует, что по шкале «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» 1 % студентов-психологов юношеского возраста имеет *очень высокий* уровень эмпатии. *Высокий* уровень зафиксирован у 5 % студентов-психологов юношеского и молодого возраста. 84 % студентов-психологов юношеского возраста и 83 % респондентов молодого возраста показали результат на *среднем* уровне. *Низкий* уровень выявлен у 10 % студентов-психологов юношеского возраста и у 12 % молодого возраста. Различия по данной шкале у студентов-психологов статистически не значимы на *очень высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,092$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), на *высоком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,068$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), на *среднем* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,083$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), на *низком* уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,321$ при $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$ ($p \geq 0,05$)).

Анализ результатов эмпирического исследования свидетельствует, что количественные показатели уровней эмпатии по шкалам у студентов-психологов юношеского и молодого возраста выражены в равной степени. Статистически значимых различий в эмпатии по шкалам у студентов не наблюдается.

Таким образом, студенты-психологи юношеского и молодого возраста в равной степени эмпатийны. Студенты-психологи юношеского возраста проявляют большую эмпатию к родителям, детям, незнакомым и малознакомым людям, меньшую — к пожилым лю-

дям, героям художественных произведений и животным.

Студенты-психологи молодого возраста в равной мере эмпатийны на среднем уровне. Вместе с тем они более эмпатийны на высоком уровне к детям, родителям, героям художественных произведений, к незнакомым и малознакомым людям. Наименее развита у них эмпатия к пожилым людям и животным.

У всех категорий респондентов лучше всего развита эмпатия к родителям. Данный факт, по нашему мнению, свидетельствует о том, что родители являются самыми значимыми людьми для подавляющего большинства студентов. Также студенты проявляют высокую эмпатию к детям и к незнакомым и малознакомым людям, что, безусловно, имеет большое значение для выбранной профессии, в основе которой заложено стремление способствовать благополучию другого человека, зачастую специалисту незнакомому. Наименее развита у студентов эмпатия к животным и пожилым людям, что говорит о невысокой социальной значимости данной группы для лиц юношеского и молодого возраста. В связи с вышесказанным считаем актуальным вопрос о поиске путей развития у студентов-психологов позитивного отношения и позитивных форм социального взаимодействия, в частности, с такой категорией, как пожилые люди.

Литература

1. Игнацкая, О. Е. Особенности изучения компонентов просоциальной направленности личности старшеклассников / О. Е. Игнацкая // Психологический журнал. — 2008. — № 4 (20). — С. 68—73.
2. Игнацкая, О. Е. Просоциальная направленность личности и методы её изучения : монография / О. Е. Игнацкая. — Минск : А. Н. Вараксин, 2015. — 119 с.
3. Елеференко, И. О. Эмпатия как основание коммуникации / И. О. Елеференко // Культурная жизнь Юга России. — 2010. — № 4 (38). — С. 33—36.
4. Каширский, Д. В. Психология личностных ценностей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. В. Каширский. — М., 2014. — 57 с.
5. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь. — М. : Знание, 1985. — 64 с.
6. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н. В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. — 2004. — № 1. — С. 60—65.
7. Долгова, В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. — Челябинск : АТОКСО, 2007. — 253 с.
8. Юсупов, И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. — Казань : Татар. книж. изд-во, 1991. — 191 с.

Материал поступил в редакцию 10.04.2020.

The emotional component of prosocial orientation of psychology students of adolescent and young age

Svetlana S. Shchekudova, Associate Professor of the Pedagogy Department of the Psychology and Pedagogy Faculty of Francisk Skorina Gomel State University, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; *shchekudova@gmail.com*

Anna V. Bui, teacher-psychologist of the second category of the State Educational Institution «Nursery-kindergarten No. 49 of Gomel», M. Sci. (Psychology); *annabuoy@mail.ru*

The article is devoted to the research of the emotional component of prosocial personality orientation of psychology students of adolescent and young age. It has been established that psychology students are equally empathetic. They show great empathy with parents, children, unfamiliar people. The empathy with the elderly and animals is less developed among students. It is concluded that it is necessary to find ways to develop positive attitudes and positive forms of social interaction among psychology students.

Keywords: empathy with parents; empathy with animals; empathy with the elderly; empathy with children; empathy with heroes of artistic works; empathy with unfamiliar people.

References

1. Ignackaya, O. E. Osobennosti izucheniya komponentov prosocial'noj napravlenosti lichnosti starsheklassnikov / O. E. Ignackaya // Psihologicheskij zhurnal. — 2008. — № 4 (20). — S. 68—73.
2. Ignackaya, O. E. Prosocial'naya napravlenost' lichnosti i metody eyo izucheniya : monografiya / O. E. Ignackaya. — Minsk : A. N. Varaksin, 2015. — 119 s.
3. Eleferenko, I. O. Empatiya kak osnovanie kommunikacii / I. O. Eleferenko // Kul'turnaya zhizn' YUga Rossii. — 2010. — № 4 (38). — S. 33—36.
4. Kashirskij, D. V. Psihologiya lichnostnyh cennostej : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.01 / D. V. Kashirskij. — M., 2014. — 57 s.
5. Bratus', B. S. Nravstvennoe soznanie lichnosti / B. S. Bratus'. — M. : Znanie, 1985. — 64 s.
6. Kuhtova, N. V. Fenomen prosocial'nogo povedeniya v psihologicheskoy nauke (nekotorye podhody v izuchenii prosocial'nogo povedeniya) / N. V. Kuhtova // Belorusskij psihologicheskij zhurnal. — 2004. — № 1. — S. 60—65.
7. Dolgova, V. I. Empatiya i kommunikativnaya kompetentnost' / V. I. Dolgova, E. V. Mel'nik. — CHelyabinsk : ATOKSO, 2007. — 253 s.
8. YUsupov, I. M. Psihologiya vzaimoponimaniya / I. M. YUsupov. — Kazan' : Tatar. knish. izd-vo, 1991. — 191 s.

Submitted 10.04.2020.

Предупреждение у учащихся систематических ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями в процессе обучения математике

Костюкович Наталья Владимировна, заведующий лабораторией математического и естественнонаучного образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент; *kostukovich30@gmail.com*

Канашевич Татьяна Николаевна, доцент кафедры «Профессиональное обучение и педагогика» Белорусского национального технического университета, кандидат педагогических наук, доцент; *kanashevich77@gmail.com*

Синькевич Вера Николаевна, инженер отдела мониторинга качества образования Белорусского национального технического университета, соискатель Национального института образования; *verasink@yandex.by*

В статье раскрываются причины возникновения у учащихся систематических ошибок, вызывающих появление трудностей в овладении компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности. Предлагаются примеры практико-ориентированных заданий по предупреждению у обучающихся трудностей и систематических ошибок при изучении математики.

Ключевые слова: систематические ошибки; трудности; предметные компетенции; метапредметные компетенции; превентивная деятельность; математика; практико-ориентированные задания.

В современных условиях повышение уровня компетентности обучающихся не может происходить за счёт увеличения времени, отводимого на изучение того или иного предмета, а также соответствующего расширения учебных программ. Решение этой проблемы лежит в другой плоскости. Необходимо, помимо обеспечения психологической готовности учащихся к усвоению учебного материала, изменить подход к изучению и устранению типичных ошибок, возникающих в процессе обучения, в том числе при изучении математики.

Результаты международных исследований PISA, республиканских контрольных работ по математике, исследования психологов и пе-

дагогов показывают снижение в учреждениях общего среднего образования при продвижении к старшим классам числа обучающихся, достигающих высоких уровней подготовки, что свидетельствует о поверхностном усвоении математического содержания. Последнее обстоятельство приводит к появлению у учащихся систематических ошибок, а их исправление, как известно, требует гораздо больше усилий и времени и от педагога, и от обучающихся, чем предупреждение.

Таким образом, деятельность учителя математики при формировании компетенций учащихся должна быть направлена на **предупреждение** у них систематических ошибок, то есть быть **превентивной**.

Понятие «превентивный» от *франц. préventif, лат. praeventio* — опережаю, предупреждаю) детерминируется как *предупреждающий, предохранительный*.

Дефиниция «превенция» рассматривается различными науками: психологией, педагогикой, социологией и др. В общепедагогическом аспекте превенция означает «предупреждение, опережение, упреждение, смягчение отрицательных действий обучающихся, а также педагогическая помощь и поддержка последних в трудных ситуациях» [1, с. 71].

Превентивная деятельность, по мнению В. А. Слостёнина, является составной и неотъемлемой частью педагогического процесса как специально организованного и целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников для решения образовательных, развивающих и предупредительных задач [2].

Превентивная деятельность (по А. П. Сманцеру и Е. М. Рангеловой) — это деятельность педагога, воспитателя по предупреждению, предотвращению, упреждению асоциальных явлений среди учащихся; заранее спланированная, продуманная, целенаправленная система воспитательных действий, задача которых — распознать, выявить возможные отклонения у обучающихся в учёбе и поведении [1, с. 76].

Превентивная деятельность учителя математики в исследовании С. И. Зенько рассматривается как спланированная система мероприятий, направленная на выявление причин математических ошибок и нахождение способов их устранения в процессе обучения математике [3].

Придерживаясь мнения выше названных авторов, будем рассматривать превентивную деятельность как заранее спланированную, целенаправленную систему действий педагога, цель которой — распознавание, выявление у обучающихся возможных трудностей при изучении учебного материала.

Кроме того, предупреждение систематических ошибок у учащихся видится нам в реализации педагогом полномасштабной превентивной деятельности как в процессе обучения математике, так и во внеучебной деятельности при формировании у обучающихся метапредметных и личностных компетенций.

Приоритетным направлением превентивной деятельности выступает стимулирование

познавательной деятельности учащихся, разъяснение им важности овладения теми или иными компетенциями. Следовательно, данная деятельность ориентирована на регуляцию мыслительных процессов обучающихся и формирование у них универсальных умственных действий.

Являясь по характеру опережающей, превентивная деятельность позволяет определить истинные причины и условия возникновения систематических ошибок у обучающихся. Поэтому главная особенность превентивной деятельности — стимулирование учащегося самостоятельно находить свои ошибки, справляться с трудностями. Вместе с тем педагог должен положительно реагировать и поддерживать обучающегося при принятии решения в тех или иных проблемных обстоятельствах, стремиться к созданию ситуации успеха, а также добиваться закрепления полученных положительных результатов в учебной деятельности. Помимо этого, направленность педагогической поддержки на саморазвитие, профессиональное самоопределение и самореализацию учащихся — тоже важная сторона превентивной деятельности. Последняя способствует овладению обучающимися универсальными и профессиональными компетенциями (это позволяет им осмысленно относиться к усвоению предметных знаний), формированию социально одобряемых и разделяемых обществом ценностных ориентаций. Наконец, превенция — это своевременная помощь учащемуся в решении его жизненных проблем, педагогическая поддержка в развитии его индивидуальности. Таким образом, превентивная деятельность есть системное многоплановое образование, охватывающее весь процесс обучения, в том числе математике.

Необходимость осуществления превентивной деятельности не вызывает сомнения, однако анализ учебных и учебно-методических пособий, других актуальных изданий по математике свидетельствует о том, что педагогические средства для предупреждения систематических ошибок у учащихся и затруднений при овладении ими компетенциями в процессе обучения математике недостаточно разработаны.

Цель нашего исследования — определить конкретные ошибки и трудности, возникающие у учащихся в процессе обучения математике. На основе этого в рамках

компетентностного подхода будут предложены типы практико-ориентированных заданий, направленных не столько на усвоение готовых знаний, сколько на овладение предметными и метапредметными компетенциями.

Превентивная деятельность учителя математики будет способствовать повышению прочности усвоения учащимися предметных знаний и умений, обеспечит формирование умения преобразовывать имеющийся общий способ действия, которому соответствует то или иное математическое понятие, при решении новых задач, полученных при изменении условия стандартных.

Методологической основой для разработки постановленных задач выступили системный (В. П. Кузьмин), деятельностный (Г. П. Щедровицкий и др.), каузальный (В. А. Далингер и др.) и компетентностный (А. В. Хуторской) подходы, положения общепсихологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и др.), теория учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), теория превентивной деятельности (Е. М. Рангелова, А. П. Сманцер и др.), теория развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и др.).

В основу разработки педагогического сопровождения превентивной деятельности по предупреждению трудностей и систематических ошибок у учащихся в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности при формировании предметных и метапредметных компетенций наряду с основными дидактическими принципами отбора содержания образования (научности, последовательности, систематичности, доступности, преемственности и т. д.) положены следующие:

- *принцип ценности и уникальности личности*, заключающийся в признании индивидуальности учащегося, при котором обучение является средством развития его личности. Этот принцип предусматривает реализацию индивидуальных потребностей каждого обучающегося при изучении математики с учётом его возможностей, склонностей и способностей;
- *педагогической поддержки и сотрудничества при осуществлении превен-*

тивной деятельности, предполагающий оказание дифференцированной помощи учащимся с разным уровнем подготовки и способностей в решении возникающих проблем;

- *причинной обусловленности превентивной деятельности*. Воздействие педагога должно быть опережающим и направленным на устранение причин возникновения систематических математических ошибок у обучающихся;
- *целенаправленности превентивной деятельности*. Обучение должно быть строго подчинено поставленным целям изучения учебного материала;
- *целесообразности и оптимальности превентивной деятельности*. Необходимо соизмерять воплощение различных превентивных мер и возможность их реализации на практике с поставленными целями обучения;
- *своевременности превентивной деятельности*. Любое превентивное воздействие по предупреждению систематических ошибок должно быть проведено заблаговременно и в наиболее благоприятных условиях; требуется поиск наиболее эффективных подходов к реализации превентивной деятельности учителя;
- *принцип практической направленности превентивной деятельности*. Нужно сформировать у обучающихся универсальные учебные умения, умения осуществлять самоконтроль, самопроверку, критический анализ и оценку результатов собственной учебной деятельности, проводить её коррекцию при решении различных задач, научить применять данные умения в практической деятельности.

Таким образом, предложенная выше система принципов позволит обеспечить эффективность предпринимаемых превентивных мер для предупреждения трудностей в овладении учащимися компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности.

К основным ошибкам, систематически возникающим в процессе обучения математике, можно отнести следующие:

- *функциональные*, связанные с несформированностью функционального мышления у обучающихся и проявляющиеся,

- например, в непонимании математических зависимостей, неумении применять их при решении задач;
- *логические*, обусловленные несформированностью логического мышления у учащихся и выражающиеся, к примеру, в нарушении логической правильности умозаключений, последовательности рассуждений или каким-либо недочётом в доказательстве;
 - *математические*, связанные с несформированностью абстрактного мышления у обучающихся и обнаруживающиеся в невладении каким-то математическим содержанием, иначе — в несформированности математической компетенции (способности структурировать данные, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации и преобразовывать её; интерпретировать полученные результаты);
 - *визуальные*, обусловленные несформированностью пространственного мышления у учащихся и проявляющиеся, например, в нарушениях построения пространственных образов

и оперирования ими при построении чертежей;

- *технические*, сопряжённые с невнимательностью обучающихся. К таковым относятся: описки в словах и обозначениях, пропуски слов, цифр, ошибки в арифметических расчётах;
- *ошибки общего характера*, обусловленные отсутствием необходимых навыков саморегуляции в учебной деятельности, к примеру, неумение осуществлять самоконтроль и самопроверку правильности решения задач и т. д.

Выявление причин появления каждого типа ошибок позволит: определить направления предупреждения ошибок; детерминировать приёмы и способы активизации познавательной деятельности обучающихся; развивать интерес к изучению математики у учащихся; дифференцировать процесс обучения математике, а также способствовать росту профессионального уровня педагога.

Проявление и причины трудностей у обучающихся на примере овладения метапредметными компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности на II ступени общего среднего образования представлены в таблице.

Таблица. — Причины и проявление трудностей при формировании компетенций (на примере метапредметных компетенций (M_i)). Виды заданий для осуществления превентивной деятельности

Характеристика метапредметных результатов	Проявление трудностей при формировании компетенций	Причины трудностей	Виды заданий для осуществления превентивной деятельности
1	2	3	4
<p>M₁: Осознаёт возможности познания окружающего мира.</p> <p>Выстраивает собственное целостное мировоззрение: владеет предметными знаниями, которые отражают сущностные связи и отношения между объектами и процессами действительности,</p>	<p>Непонимание функциональной зависимости между основными элементами содержания учебного предмета.</p> <p>Нарушение целостности и системности знаний по учебному предмету с невозможностью установления внутрипредметных связей (между содержанием отдельных разделов) и межпредметных связей</p>	<p>Слабая взаимосвязь и преемственность математических знаний.</p> <p>Необеспеченность психологической готовности к усвоению того или иного учебного материала по математике, недостаточность подготовки такого усвоения посредством развития определенных умственных процессов, в первую очередь:</p>	<p>Задания-тренажёры.</p> <p>Дифференцированные задания с подсказками и наводящими вопросами.</p> <p>Задания-примеры с разбором неверного решения (с выявлением ошибок при решении и анализом этих ошибок):</p>

1	2	3	4
<p>использует знания на практике для осознанного восприятия и понимания научной картины мира;</p> <p>осуществляет приёмы мыслительной деятельности. (умеет анализировать и синтезировать понятия, делать обобщения, устанавливать аналогии, причинно-следственные связи, классифицировать, строить логическое умозаключение и делать выводы);</p> <p>владеет основами изучаемых наук как средством</p>	<p>(с другими учебными предметами), переноса знаний и умений из одной области (раздела) в другую.</p> <p>Неспособность применять математические знания при решении практико-ориентированных задач.</p> <p>Невладение основными приёмами мыслительной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализом; • синтезом; • обобщением; • установлением причинно-следственных связей; • аналогией; • классификацией; • умозаключением; • абстрагированием; • созданием и оперированием пространственными образами и др. при решении задач математического содержания. <p>Неразвитое функциональное мышление и неспособность применять математические знания при решении практико-ориентированных задач</p>	<p>определённых умственных процессов, в первую очередь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • логического; • пространственного; • функционального; • абстрактного видов мышления. <p>Отсутствие системных качеств мышления: глубины, широты.</p> <p>Недостаток опыта решения практико-ориентированных задач</p>	<p>Задания аналитико-синтетического типа с допущенными ошибками. Задания с неправомерным обобщением в решении.</p> <p>Задания с нарушением причинно-следственных связей в решении.</p> <p>Задания с неверной аналогией в решении.</p> <p>Задания с неправильным определением объёма и делением математических понятий.</p> <p>Задания с несостоятельными выводами, ошибочными умозаключениями.</p> <p>Задания с неверным вычленением математических отношений.</p> <p>Задания с неправильным построением в решении.</p> <p>Задания-игры с использованием контекстных, сюжетных практико-ориентированных задач (с выявлением ошибок при решении и анализом этих ошибок)</p>
<p>M₂: Налаживает сотрудничество; способен грамотно и аргументировано излагать свои мысли; отстаивает и обосновывает свою точку зрения</p>	<p>Неумение математически рассуждать, приводить доказательства, обосновывать свою точку зрения, делать аргументированные выводы при решении математических задач</p>	<p>Несформированность логической культуры мышления</p>	<p>Дифференцированные задания с системой дозированных подсказок. Задания мини-проекты с аргументацией полученных результатов (доказательством).</p> <p>Задания на опровержение ошибочных математических рассуждений и доказательств</p>

1	2	3	4
<p>М₃: Умеет использовать различные источники информации в учебно-познавательных целях, критически оценивает и интерпретирует информацию, содержащуюся в разных источниках</p>	<p>Неумение критически оценивать и интерпретировать противоречивую информацию, содержащуюся в условии математических задач, решать проблемные задачи</p>	<p>Несформированность критического мышления (стереотипность, шаблонность мышления). Отсутствие опыта решения проблемных задач</p>	<p>Задания, содержащие противоречие в условии. Задания на стереотип действий (тестовые задания закрытого типа с несколькими или без правильного ответа). Задания, требующие интерпретации ответа. Задания, содержащие неоднозначное решение</p>
<p>М₄: Самостоятельно планирует и прогнозирует свои результаты; проводит контроль, критически анализирует и оценивает результаты, осуществляет коррекцию своей деятельности</p>	<p>Неумение предугадать рациональный путь решения математической задачи, вычленив математическую ситуацию в задаче, смоделировать ход её решения и спрогнозировать её результат. Неумение проводить самопроверку правильности своего решения математических задач, осуществлять пошаговый самоконтроль, а также оперативно и грамотно корректировать свои вычисления</p>	<p>Несформированность комбинаторной способности, неразвитость математической интуиции и воображения. Невнимательность, отсутствие навыков саморегуляции в учебной деятельности при изучении математики, умения осуществлять самоконтроль и самопроверку</p>	<p>Задания, предполагающие выполнение несколькими способами (эвристические задания: на перебор вариантов решения, на нахождение общего способа решения). Задания с пошаговым и итоговым контролем (коррекционные)</p>
<p>М₅: Проявляет интерес к учебно-исследовательской и проектной деятельности, способен к самостоятельной творческой деятельности</p>	<p>Отсутствие интереса к учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках изучения математики. Неспособность применять знания и умения в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых математических задач (невладение приёмами математического моделирования; самостоятельными действиями по описанию, объяснению и преобразованию математических объектов; неумение находить рациональные способы решения задач, решать творческие задачи)</p>	<p>Отсутствие учебно-познавательной мотивации при изучении математики, глубины и гибкости мышления, опыта решения исследовательских и творческих задач</p>	<p>Задания, предполагающие выполнение несколькими, в том числе нестандартными, способами (контекстные, сюжетные, проблемные, эвристические, исследовательские задания, мини-проекты, задания в контексте ТРИЗ-технологии)</p>

Для того чтобы снизить вероятность возникновения ошибок и трудностей при овладении предметными и метапредметными компетенциями, необходимо использовать различные виды заданий (коррекционных, проблемных, эвристических, исследовательских и пр.), направленных, в первую очередь, на обеспечение психологической готовности обучающихся к усвоению конкретного учебного материала по математике (развитие учебно-познавательной мотивации, самоконтроля, функционального, абстрактного, логического, пространственного, комбинаторного, критического типов мышления, внимания, памяти и других умственных процессов).

При этом следует учитывать, что отдельные задания (к примеру, контекстные, сюжетные задания, мини-проекты) содержат сведения частного характера, не имеющие существенного значения ни для усвоения системы знаний по математике, ни для умственного развития, тем не менее играющие важную роль для практики овладения учащимися соответствующими личностными и метапредметными компетенциями. Именно поэтому обучающийся должен получать такие сведения самостоятельно, при решении практико-ориентированных задач в ходе внеучебной деятельности (управляемой учителем).

Под практико-ориентированными задачами нами понимаются сюжетные задачи, у которых контекст обеспечивает подлинные условия для использования математики в повседневной жизни, профессиональной деятельности и при изучении других учебных предметов, раскрывает многообразие применения математики и своеобразие отражения ею реального мира. Содержание предлагаемых задач основано как на внутрипредметных, так и межпредметных связях. И представляется связанным, прежде всего, с приоритетными направлениями развития научной и профессиональной деятельности в стране: техникой, информационными и иными технологиями, строительством, экономикой, естественными науками и т. д.

Приведём примеры практико-ориентированных заданий для осуществления превентивной деятельности по предупреждению систематических ошибок у учащихся, а также выявлению возникающих трудностей при овладении компетенциями в процессе обучения математике и во внеучебной деятельности.

Задание 1 (задание с выявлением ошибок при решении и анализом этих ошибок).

Производительность (количество продукции, выпускаемой за определённую единицу времени) компании в результате экономического кризиса снизилась до 60 %. Согласно плану мероприятий по восстановлению своего финансового состояния компания должна в трёхмесячный срок удвоить свою производительность и выйти на докризисный уровень в 120 %. Ежемесячно компания стала увеличивать свою производительность на 20 % по сравнению с предшествующим месяцем. Выполнит ли компания план в назначенный срок или нет?

Решение. Прирост производительности компании за три месяца должен составить $120\% - 60\% = 60\%$. За один месяц она должна получать прирост в среднем на $60\% : 3 = 20\%$. Следовательно, рассматриваемая компания, дающая ежемесячный прирост производительности в 20 %, план по восстановлению выполнит.

- В данном рассуждении содержится ошибка. Укажите её.
- Запишите формулу, позволяющую точно вычислить требуемый ежемесячный прирост производительности компании.
- Определите минимальное целое значение ежемесячного прироста (в процентах) на протяжении двух месяцев.

Целью выполнения задания является формирование следующих умений:

- строить математическую модель ситуации, описанной в условии задачи;
- решать задачи экономического содержания на процентный прирост и вычисление «сложных процентов» с использованием соответствующей формулы;
- составлять и решать квадратные уравнения.

Данное задание относится к разделу «Квадратные уравнения» (VIII класс), является практико-ориентированным и направлено на предупреждение у обучающихся:

- логических ошибок, выражающихся в нарушении логической правильности умозаключений;
- математических ошибок, обнаруживающихся в неумении строить математическую модель ситуации, составлять и решать квадратные уравнения, незнаении формулы «сложных процентов».

Задание 2 (задание с подсказками и наводящими вопросами, задание, условие которого предполагает выполнение несколькими способами).

Из курса физики известно, что скорость испарения жидкости зависит от площади её поверхности: чем больше площадь поверхности, тем больше будет количество частиц, покидающих жидкость, тем быстрее будет происходить её испарение.

В каком математическом случае испарение жидкости с поверхности прямоугольной формы с заданным периметром будет максимальным?

1) Прежде, чем ответить на основной вопрос задачи, рассмотрите различные формы прямоугольников, оцените их площадь при заданном периметре p . Как в зависимости от длин сторон изменяется площадь прямоугольника данного периметра?

2) Решите обратную задачу: Какой из прямоугольников заданной площади имеет наименьшее значение периметра? С помощью частных примеров обоснуйте свою гипотезу.

3) Какова функциональная зависимость площади S прямоугольника в зависимости от длины его стороны a и периметра p ? Укажите формулу данной зависимости и постройте её график.

4) Докажите, что из всех прямоугольников, имеющих данный периметр, квадрат имеет наибольшую площадь. Решите задачу тремя способами.

Целью выполнения задания является формирование следующих умений:

- применять полученные знания по теме «Функция» при решении прикладных задач на максимум и минимум;
- устанавливать функциональные зависимости между площадью, периметром и стороной геометрических фигур, используя известные формулы;
- применять формулы квадратичной зависимости, формулы для нахождения вершины параболы; формулы сокращённого умножения и др.;
- логически рассуждать, приводить доказательства геометрических утверждений.

Задание относится к разделам «Площади многоугольников» и «Квадратичная функция» (VIII класс), является практико-ориентированным с межпредметным содержанием (межпредметные связи наблюдаются с физикой) и ориентировано на предупреждение:

- математических ошибок, проявляющихся в незнании формул для нахождения площади и периметра прямоугольника, формулы квадратичной зависимости, формулы для нахождения вершины параболы;
- функциональных ошибок, связанных с непониманием математических зависимостей, неумением их применять при решении прикладных задач;
- логических ошибок, обусловленных несформированностью логического мышления у обучающихся, выражающихся в нарушении последовательности рассуждений или каком-либо недочёте в доказательстве;
- ошибок общего характера, которые сопряжены с неумением осуществлять самоконтроль и самопроверку правильности решения задач.

Разработанные задания рассчитаны на комплексную, взаимосвязанную оценку образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) учащихся в процессе обучения математике и во внеурочной деятельности.

Предметные результаты связаны с усвоением содержания той или иной темы учебной программы по математике и представляют собой совокупность предметных знаний и умений.

Метапредметные результаты подразумевают овладение обучающимися приёмами учебной работы и универсальными способами деятельности (регулятивными, коммуникативными, познавательными и т. д.), а также системностью знаний по математике, основанной на внутри- и межпредметной интеграции содержания образования. К метапредметным результатам относятся: постановка и решение проблем; установление межсистемных и внутрисистемных связей логические действия; аргументация своей позиции, логика высказываний; поиск, отбор, критическая оценка и представление информации; целеполагание, планирование и прогнозирование; оценка и контроль, корректировка результатов при решении математических задач.

Личностные результаты выражаются в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для решения проблемной задачи и достижения поставленной цели. Данные результаты

носят надпредметный характер и охватывают: мировоззрение, ценности, отношение, поведение, качества личности, опыт деятельности, самоопределение и т. д.

Таким образом, решение практико-ориентированных задач с межпредметным содержанием — один из важнейших способов проверки сформированности предметных, метапредметных и личностных компетенций. При решении именно таких задач определяются глубина понимания тех или иных закономерностей, сформированность умений при-

менять их для анализа реальных процессов и в практических целях. Данные задачи играют решающую роль в части овладения познавательной компетенцией, столь необходимой для любой предметной области и для которой характерны такие универсальные действия, как умения анализировать, выделять главное, аргументировать своё мнение, приводить доказательства, использовать знаково-символические средства, составлять модели, логические схемы и алгоритмы и т. п.

Литература

1. Сманцер, А. П. Основы превентивной педагогики : учеб. пособие / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. — Минск : БГУ, 2014. — 279 с.
2. Сластёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
3. Зенько, С. И. Предупреждение математических ошибок учащихся 5—7 классов при обучении в подвижных группах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. И. Зенько. — Минск, 2009. — 30 с.

Материал поступил в редакцию 03.08.2020.

Prevention of students' systematic mistakes and difficulties while mastering subject and meta-subject competencies in the process of teaching Mathematics

Natalia V. Kostyukovich, Head of the Mathematical and Natural Science Education Laboratory of the National Institute of Education, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Prof.; kostukovich30@gmail.com

Tatyana N. Kanashevich, Associate Professor of the Professional Training and Pedagogy Department of the Belarusian National Technical University, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Prof.; kanashevich77@gmail.com

Vera N. Sinkevich, engineer of the Education Quality Monitoring Department of the Belarusian National Technical University, applicant for the degree of Candidate of Sciences at the National Institute of Education; verasink@yandex.by

The article reveals reasons for the occurrence of systematic mistakes of students, causing difficulties in mastering competencies in the process of teaching Mathematics and in extracurricular activities. Examples of practice-oriented tasks for preventing difficulties and systematic mistakes of students while learning Mathematics are suggested.

Keywords: systematic mistakes; difficulties; subject competencies; meta-subject competencies; preventive activity; Mathematics; practice-oriented tasks.

References

1. Smancer, A. P. Osnovy preventivnoj pedagogiki : ucheb. posobie / A. P. Smancer, E. M. Rangelova. — Minsk : BGU, 2014. — 279 s.
2. Slastyonin, V. A. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastyonin, I. F. Isaev, E. N. SHiyarov ; pod red. V. A. Slastyonina. — M. : Akademiya, 2002. — 576 s.
3. Zen'ko, S. I. Preduprezhdenie matematicheskikh oshibok uchashchihsya 5 —7 klassov pri obuchenii v podvizhnyh gruppah : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / S. I. Zen'ko. — Minsk, 2009. — 30 s.

Submitted 03.08.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В сложившейся в настоящее время эпидемиологической ситуации актуальными стали вопросы дистанционного обучения студентов. Многие учреждения высшего образования перешли на данный вид обучения или на очное обучение с элементами дистанционного, что привело к выявлению ряда проблем, связанных с отношением к дистанционному обучению и готовностью к использованию таких форм организации учебного процесса в учреждениях высшего образования. Это, в частности, отсутствие у обучающихся выбора в сложившихся обстоятельствах, опыта применения ряда современных методов и средств дистанционного обучения, навыков самостоятельной работы, низкий уровень технической оснащённости. В связи с этим актуальным является исследование отношения и готовности современных студентов к дистанционному обучению.

Под дистанционным обучением понимается взаимодействие преподавателей и студентов на расстоянии, отражающее цели, методы, организационные формы и средства обучения, реализуемое с помощью интерактивных технологий. Оно является инновационной системой обучения, которая в последние годы активно сочетается с традиционным обучением. Однако в психолого-педагогической литературе в настоящее время отсутствует целостное представление о дистанционном обучении и о готовности к его реализации.

Дистанционное обучение, в сравнении с традиционным обучением, обладает следующими основными особенностями: географической удалённостью элементов системы и использованием технических средств передачи информации.

Гапанович-Кайдалов Н. В., Гапанович-Кайдалова Е. В. Психологическая готовность студентов университета к дистанционной форме обучения.

УДК 37.013.44

Становление и развитие художественно-эстетического образования: с древнейших времён до конца XIX века*

Колбышева Светлана Ивановна, ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарного образования Национального института образования, кандидат педагогических наук; kolba68@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы становления и развития художественно-эстетического образования, начиная с древнейших времен; анализируются в исторической репрезентации его ключевые позиции; выделяются факторы, определившие развитие данного феномена в последующие эпохи. Прослеживается взаимосвязь художественно-эстетического образования с духовной культурой общества. Отдельное место в статье уделено идеям художественно-эстетического образования в Беларуси.

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование; ключевые позиции; духовная культура; идеи художественно-эстетического образования в Беларуси.

Осмысление художественно-эстетического образования в философском, социологическом и психологическом аспектах расширяет современные представления о данном феномене. Признание онтологического статуса художественной культуры, искусства и его роли в решении ключевых задач общественной жизни, усиление этико-эстетического начала в сознании отдельного человека, смещение акцентов во взаимодействии «человек — искусство», а также динамика в понимании роли личности в процессе художественного творчества, детерминированные изменениями социокультурных реалий, обусловили необходимость рассмотрения художественно-эстетического образования в историческом измерении.

Начало художественно-эстетического образования исследователи относят к культуре Древнего Востока. В древнейших трактатах и философских трудах есть упоминания о том, что занятиям искусствами отводилось такое же место, как занятиям математикой и письмом. В этот период появились и пер-

вые учебные заведения, в которых происходило обучение искусствам.

В Древней Индии, Древнем Китае предпочтению отдавалось эстетическому воспитанию (необходимо отметить, что художественное образование как отдельное педагогическое явление не выделялось вплоть до XVIII в.), и его значение определялось связью человека с миром природы, развитием ощущений, сил и способностей души, формированием духовности и гражданской позиции человека. Большое значение придавалось воспитанию эстетического чувства, регулирующего перевод внутреннего состояния личности во внешний мир. Приоритет принадлежал музыке и поэзии. Древнекитайский мыслитель Конфуций, например, в музыкальном искусстве видел не только средство воспитания («начинай образование с поэзии, упрочивай его церемониями и завершай музыкой» [1, с. 52]), но и средство управления государством: «управлять Поднебесной значит уметь применять правила поведения и музыку» [2, с. 188].

*Статья, в которой рассматриваются особенности развития художественно-эстетического образования XX — начала XXI века, будет опубликована в одном из следующих номеров журнала.

В эпоху Античности эстетическое воспитание стало частью общественной жизни. В Древней Греции появился термин «мусическое воспитание» (*от греч. musike* — искусство муз), обозначивший систему, в которой искусство представлено в качестве неотъемлемого компонента общего образования человека. Для античного мира важное значение имел принцип калокагатии, воплощающий идеал гармонически развитой личности, равномерно сочетавшей в себе физические, интеллектуальные и духовные способности, внешнюю и внутреннюю красоту. Целью эстетического воспитания древние греки считали воспитание благородных качеств человека-гражданина.

Свидетельством идей древнегреческих философов в области эстетического воспитания являлись школы Платона и Аристотеля [3]. Платон уделял большое внимание соотношению эстетического воспитания с этикой, утверждая, что гармонически развитая личность должна быть нравственной, а нравственность в свою очередь формируется исключительно на основе эстетического опыта. Само искусство Платон трактовал с помощью этических категорий, и художественная рефлексия у него сводилась к осмыслению, скорее, «истинного» и «доброе», чем «прекрасного». Аристотель поднял эстетическое воспитание на государственный уровень, углубив в знаменитой «Поэтике» вопросы влияния искусства на этические качества личности. В воспитательном ракурсе рассматривал философ явление катарсиса, считая, что «облагораживание души» возможно только через искусство [4].

Во времена Римской империи внимание общественности переключается на принципы полезности и целесообразности. В соответствии с этими принципами формируется круг так называемых свободных дисциплин («свободных искусств»), рекомендуемых к обязательному изучению. В их число вошли ораторское мастерство, основанное на чувстве художественного слова, ритма и выразительной речи, музыка, а также изучение законов природы и норм поведения [5, с. 178—184].

В Средние века эстетическое воспитание развивалось в рамках теоцентрической парадигмы. Нивелировались гедонистическая и собственно эстетическая функции искусства,

содержание художественной культуры регламентировалось рамками религии. Согласно учению средневекового мыслителя Августина Блаженного «вся земная красота рассматривалась как отблеск божественной» [6, с. 86]. То есть искусство было вплетено в структуру общего образования и подчинялось требованиям церкви. Серьёзным приращением, имеющим значение для эстетического воспитания в последующие эпохи, стало признание роли процессов самонаблюдения, самопознания личности в качестве источников художественного творчества.

Новые представления об образовании в целом и эстетическом воспитании как его части в данный период вырабатывались и на белорусских землях. Наиболее значимым в этом смысле является имя Евфросинии Полоцкой — белорусской просветительницы, сумевшей собрать возле себя талантливых людей своего времени, сконцентрировать в Полоцке культурную жизнь, организовать при Софийском соборе школы, где и мальчики, и девочки изучали некоторые из «свободных дисциплин», осваивали правила культурного поведения, эстетического отношения к миру [7, с. 43—44]. Знаменитый проповедник Кирилл Туровский в своих притчах и проповедях опосредованно раскрывал важность добрых дел и поступков («Будзь слаўны ня сьветлай вопраткай, але добрымі ўчынкамі» [8, с. 105], выделяя таким образом из всех качеств человека доброту и милосердие. Эстетическое, как видим, в Средние века было глубоко интегрировано в этические учения.

Обращённость к личности воспитуемого, вытеснившая церковные регулятивы, характерна для эпохи Возрождения. Эстетическое воспитание стало неотъемлемым компонентом гуманистической идеологии. На первое место были поставлены идеалы самоценности, самостоятельности личности. Развивалось эстетическое воспитание в рамках практической эстетики, основанной теоретиком искусства XV века Л. Б. Альберти, отводившим значимое место художественной оценке, живому опыту наблюдений, отбору художественных произведений, способам постижения искусства. Как и в Античности, практическая эстетика имела синкретичный характер (единство этико-эстетического, интеллектуального и физического), и эстетические дисциплины

(риторика, музыка, гимнастика и др.) входили в систему «свободных дисциплин», которые «рождают в душах людей удивительное наслаждение и со временем приносят обильнейшие плоды». Приоритетным, как и в древнеримской империи, считалось искусство устной речи («для человека нет искусства природнее и проще, чем речь») [9, с. 321, 322].

Эстетическое воспитание в эпоху Возрождения традиционно культивировалось в семье, светских учебных заведениях; постепенно выделяющееся художественное образование — в цеховых объединениях под началом высококвалифицированных ремесленников, а также в мастерских, где обучение происходило под руководством известных деятелей искусства. Такие мастерские со временем приобретали положение культурных центров, в которых сосредотачивалась художественная жизнь европейских городов.

Особое место в развитии эстетического воспитания принадлежит белорусскому гуманисту Франциску Скорине. Преодолевая теологические догматы, он «стремится к свету знаний, хочет осмыслить явления природы, проникнуть в суть самого человека, объяснить отношения между человеком и природой» [10, с. 39]. Элементы эстетического проявились в предложенной им классификации наук (по аналогии со «свободными дисциплинами»), которые Скорина рекомендовал к изучению по созданным им библейским книгам. В ряду дисциплин отдельно была выделена музыка, которая, согласно идеям учёного, «можа быць вывучана па ўсёй Бібліі» [10, с. 42].

Новая стадия развития эстетического воспитания начинается в XVII веке. Выдающийся учёный-педагог Я. А. Коменский, основываясь на принципе природосообразности, разработал и описал в «Великой дидактике» особый метод познания — метод искусств, сущность которого он видел в признании приоритета чувственного восприятия мира, поскольку искусство есть подражание этому миру, природе, человеку. Согласно учению Коменского, тот, кто изучил основы искусства, сумеет раскрыть тайну прекрасного — души, тела, цвета, речи, нравов [11].

Педагогические идеи Коменского тесно переплетаются с направлениями работы братских школ, функционировавших на белорусских землях при православных храмах.

В них при изучении «свободных искусств» ценились живой ум, любознательность, твёрдые знания. При каждой школе имелись свои музыканты, хор и пииты. Выходцем из братской школы, а затем и учителем в ней был белорусский мыслитель Симеон Полоцкий. Он первым в белорусской педагогической мысли выдвинул целостную систему воспитания личности, в которой определённая роль отводилась необходимости учить «мудрости, разумению и искусству», так как искусство «рассказывает о прошлом, увековечивает славу, воспитывает чувство прекрасного, добропорядочность и мужественность» [12, с. 101—109]. Также первым Симеон Полоцкий обосновал основные проблемы искусства и художественного творчества.

При католических храмах в белорусских городах открывались школы-интернаты, коллегии, академии, в которых на высоком уровне прививались профессиональные навыки музыканта, художника. Основы театрального искусства изучались в школьных театрах, функционировавших при иезуитских коллегиях, семинариях. По мнению белорусского искусствоведа В. П. Прокопцовой, «школьный театр был своеобразным практикумом в воспитании поэтической (поэтика), ораторской (риторика) и музыкальной культуры», и Беларусь XVII—XVIII столетий не случайно называли одной из самых театральных стран Европы [13, с. 16].

В несколько ином ключе трактовал эстетические идеалы английский учёный Дж. Локк. Педагогические акценты были переключены им на воспитание «делового» человека, «джентльмена», ориентированного на достижение социального успеха. Ему едва ли нужно искусство, а если и нужно, то только как хорошая привычка, средство достижения своих целей [14], а значит будущих деловых людей необходимо обучать искусству как одному из положительно окрашенных навыков поведения.

Так в XVII веке сложились два направления в развитии художественно-эстетического образования: гуманистическое (Я. А. Коменский, Симеон Полоцкий и др.), задающее систему нравственных координат и предлагающее набор мировоззренческих установок, и утилитарное (Дж. Локк), стремящееся использовать художественную сферу в прикладных целях.

В XVIII—XIX веках в странах Западной Европы начинается научное осмысление

проблем эстетического воспитания и художественного образования. К данному периоду авторитет искусства достигает высочайшего уровня, в связи с чем обучение искусствам рассматривается уже не как часть общего образования, а как самостоятельное педагогическое явление. Этому способствует усиление роли художественного образования, нацеленного на развитие профессиональных навыков, и расширение системы эстетического воспитания в рамках среднего образования (школы, гимназии, колледжи). При всём разнообразии и, в ряде случаев, противоречивости формирующихся новых педагогических систем общим в них является нацеленность на гармонизацию личности средствами искусства, преобразование социальных отношений, воспитание у человека-гражданина нравственных чувств (добра, красоты, блага) и эстетического вкуса [5].

Сущность эстетического воспитания данного периода отражена в «Письмах об эстетическом воспитании» Ф. Шиллера. Автор излагает дидактическую концепцию искусства, основанную на понимании красоты как главного средства культурного развития личности: «Прекрасное не должно быть просто жизнью или просто образом, оно должно быть живым образом, то есть красотой» [15]. Шиллер первым ввёл термин «эстетическое воспитание», включив в его содержание не только само искусство и процесс его постижения, но и процесс формирования целостного человека.

Идеи Шиллера в дальнейшем развили представители романтизма и позднее — представители демократического направления в педагогике. Романтики в список средств эстетического воспитания кроме красоты (по Шиллеру) внесли категорию добра. Обе этико-эстетические категории — красота и добро, постигаемые эмоционально-чувственно, воспринимались ими как единое целое и провозглашались в качестве основы общественных и личных интересов. И. Г. Песталоцци, ярчайший пропагандист демократической педагогики, считал, что с помощью искусства можно «привести в действие нравственные и умственные силы», так как искусство есть «средство, воздействующее на чувство» [16, с. 174]. Из всех видов искусств знаменитый швейцарский педагог для целей эстетического воспитания вы-

делял музыкальное и изобразительное, поскольку в них представлены две сферы эстетического — звук и форма.

Не чужды проблемы эстетического воспитания авторитарной педагогике И. Гербарта. В его педагогической теории определённое место отводилось изучению интересов обучающихся. Эстетические интересы, обеспечивающие оценку явлений окружающего мира, в теории Гербарта представлены как часть нравственного воспитания человека [7, с. 74—76], а эстетически развитый человек, согласно Гербарту, есть человек нравственный. В контексте культуры предлагал воспитывать подрастающее поколение А. Дистервег. Принцип культуросообразности, учитывающий «состояние культуры данного народа, <...> ступень культуры, на которой мы находимся в данное время», в его концепции выделен в качестве главного педагогического условия целостного процесса воспитания [17, с. 217]. Со временем воззрения Дистервега развились в концепцию культуросообразной школы, в которой культурные потребности личности, в том числе — в эстетическом, формируются в художественно-творческой деятельности.

Художественное образование в XVIII веке концентрируется в странах Западной Европы в учебных заведениях нового типа — Академиях художеств, художественных, музыкальных, балетных школах. Подобные учебные заведения начинают открываться в крупнейших европейских городах. На территории Беларуси художественное образование развивается по двум направлениям: в частных владениях светского характера — театрах, музыкальных капеллах и др., нуждавшихся в профессиональных исполнителях разной специализации и потому готовивших на своих площадках большое их количество — не только музыкантов, артистов балета, танцоров, вокалистов, но и работников сцены; в специализированных школах, функционирующих в культурных центрах страны (Несвиж, Слуцк, Слоним). Как и в Европе, художественное образование в Беларуси становится заметным явлением, занявшим место «особого специфического направления деятельности человека, в рамках которого обозначаются самостоятельные профессии в соответствии с изучаемым видом искусства» [13, с. 20].

Изменения в эстетическом воспитании и художественном образовании в XVIII — XIX веках наблюдались в Российской

империи. Российское общество было увлечено идеями народности, массового просвещения, отразившимися в большинстве педагогических систем этого периода. К. Д. Ушинским была предложена теория всеобщего эстетического воспитания, сущность которой состоит в «народности воспитания», в том числе с помощью искусства, и которое «есть в любых науках». Особенно внимательно Ушинский относился к наличию в общем образовании хорового пения, подчёркивая, основываясь на своём опыте, что «<...> после маленькой песни класс оживает, как цветы после дождя» [18, с. 342]. Идеи народности были затронуты в трудах Л. Н. Толстого, проповедующего свободное эстетическое воспитание и доступность каждому обучению искусствам.

Реализация идей народности и массовости эстетического воспитания коснулась почти всех сфер жизни Российской империи: общественные организации выдвинули положение об общедоступности музеев; в училищах открывались специальные отделения для изучения эстетических дисциплин; были организованы дополнительные курсы по искусству, «бесплатные классы рисования и обучения церковному пению по нотам как по воскресным дням, так и по будничным» [19, с. 135]; в гимназиях рисование и пение проводились «для всех». Интересным представляется включение предметов искусства даже в программы тех школ, в которых предусматривалось техническое обучение. В инструктивном письме «Как открыть вечернюю или воскресную школу Императорского Технического Общества?» были не только сформулированы цели эстетического воспитания — «возвышение религиозно-нравственных чувств учащихся», «возбуждение любви к отечеству», но и предложены учебные программы, художественный репертуар, рекомендуемый к исполнению [19, с. 135—136].

Ярким событием в художественном образовании России стало открытие по образцу европейских новых типов учебных заведений, ориентированных на профессиональную подготовку: Рисовальной палаты при Санкт-Петербургской Академии наук, Императорской Академии художеств, театральных училищ с балетным и драматическим отделениями, Московского художественного общества, консерваторий в Санкт-Петербурге и Москве, Музыкально-

драматического училища и др. При их создании учитывались не только теоретический опыт подготовки профессиональных музыкантов, художников, артистов, сложившийся в европейских странах, но и практико-ориентированные образовательные модели, со временем успешно адаптированные к специфическим условиям российской действительности.

Процессы демократизации эстетического воспитания и художественного образования были заметны в конце XVIII—XIX века на территории Беларуси, входившей в рассматриваемый период в состав Российской империи. Предметы искусства изучались в общеобразовательных школах, гимназиях, народных училищах, а также в пансионах и студиях. В иезуитских коллегиях и семинариях изучение теории музыки и игра на скрипке считались обязательными [13, с. 22]. По-прежнему сохранялось частное обучение при театрах, галереях, библиотеках, однако статус ведущего данный вид обучения уже теряет. В Виленском университете работает отделение словесных наук и изящных искусств, в котором преподают ведущие белорусские художники Я. Рустем, Ф. Смуглевич. Кафедру музыкознания возглавлял Я. Голанд. Высоким уровнем преподавания отличались художественные школы Ю. М. Пэна, Я. М. Кругера, музыкальные школы и студии, Виленская Рисовальная школа И.П. Трутнева и др.

Художественно-эстетическое образование Беларуси в XVIII—XIX веках выходит на новый уровень осмысления. При сохранении определённой «параллельности» (выражение В. П. Прокопцовой [13]) общих тенденций развития эстетического воспитания и художественного образования в Беларуси и иных регионах в нём сохраняются национальное своеобразие, самостоятельность, стремление к осознанию культурной идентичности.

Исторически проблеме включения элементов художественной культуры, искусства в педагогические системы уделялось пристальное внимание. Однако как самостоятельная педагогическая система художественно-эстетическое образование оформилось лишь к XVIII веку. К этому времени научное обоснование получили теоретические (сущность, цель и задачи, содержание и др.) и практические (организация творческой деятельности) вопросы процесса

обучения искусству, положенные в дальнейшем в основу художественно-эстетического образования в большинстве стран мира, в том числе и в Беларуси. Опорными точками в постепенно формирующейся системе художественно-эстетического образования стали направленность на эмоционально-чувствен-

ную сферу личности, способной воспринимать, чувствовать и переживать прекрасное, а также взаимосвязь с идеями духовного воспитания. Личностный компонент (потребности, вкусы, интересы личности) в данной системе выделен пока ещё недостаточно полно.

Литература

1. Малявин, В. В. Большая книга мудрости Востока / В. В. Малявин. — М. : Изд-во «АСТ», 2020. — 75 с.
2. Музыкальная эстетика стран Востока ; под ред. В. П. Шестакова. — М. : Музыка, 1969. — 414 с.
3. Журавский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Журавский. — М. : Педагогика, 1963. — 510 с.
4. Аристотель. Этика. Эстетика. Поэтика / Аристотель. — Минск : Харвест, 2011. — 1279 с.
5. Шестаков, В. П. Идеи эстетического воспитания : антология : в 2 т. / В. П. Шестаков. — М. : Искусство, 1973. — Т. 2. — 368 с.
6. Августин, А. Исповедь / А. Августин. — СПб. : Азбука, 2011. — 391 с.
7. Капранова, В. А. История педагогики : учеб. пособие / В. А. Капранова. — 3-е изд., испр. — М. : Новое знание, 2007. — 240 с.
8. Болбас, В. С. Этыка-педагагічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVII ст.) / В. С. Болбас. — Мінск : Бел. навука, 2004. — 260 с.
9. Достойное воспитание — наилучшее богатство // Гуманисты эпохи Возрождения о формировании личности (XIV—XV вв.) ; под ред. : С. Я. Левит [и др.]. — М. : Центр гуманитарных инициатив, 2015. — 630 с.
10. Алексютовіч, М. А. Віднейшыя прадстаўнікі асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі ў XVI і першай палавіне XVII стагоддзя / М. А. Алексютовіч // Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі ; рэд. кал. : С. А. Умрэйка [і інш.]. — Мінск : Нар. асвета, 1968. — 624 с.
11. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — М. : Учпедгиз, 1955. — 651 с.
12. Пузікаў, В. М. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі ў II паловіне XVII і ў XVIII стагоддзі / В. М. Пузікаў // Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі ; рэд. кал. : С. А. Умрэйка [і інш.]. — Мінск : Нар. асвета, 1968. — 624 с.
13. Пракапцова, В. П. Мастацкая адукацыя ў Беларусі : сацыякультурны аспект : аўтарэф. дыс. ... докт. маст. : 17.00.09 / В. П. Пракапцова ; Беларускі ўніверсітэт культуры. — Мінск, 2000. — 39 с.
14. Заиченко, Г. А. Джон Локк / Г. А. Заиченко. — М. : Мысль, 1973. — 207 с.
15. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании / Ф. Шиллер ; пер. Э. Л. Радлов. — М. : Рипол-Классик, 2017. — 242 с.
16. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — 416 с.
17. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М. : Учпедгиз, 1956. — 378 с.
18. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. — М. : УРАО, 2002. — 591 с.
19. Пругавин, А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин. — Изд. 2-е, доп. — СПб. : Издание Товарищества «Общественная польза», 1904. — 1095 с.

Материал поступил в редакцию 10.06.2020.

The formation and development of artistic and aesthetic education: from ancient times to the end of the 19th century

Svetlana I. Kolbysheva, Leading Researcher of the Humanitarian Education Laboratory of the National Institute of Education, Cand. Sci. (Pedagogics); *kolba68@mail.ru*

The article deals with the problems of the formation and development of artistic and aesthetic education since ancient times. The key positions of artistic and aesthetic education are analyzed in the historical representation. The factors that determined the development of this phenomenon in subsequent epochs are highlighted. The author traces the relationship of artistic and aesthetic education with the spiritual culture of society. A special place in the article is given to the ideas of artistic and aesthetic education in Belarus.

Keywords: artistic and aesthetic education; key positions; spiritual culture; ideas of artistic and aesthetic education in Belarus.

References

1. Malyavin, V. V. Bol'shaya kniga mudrosti Vostoka / V. V. Malyavin. — M. : Izd-vo «AST», 2020. — 75 s.
2. Muzykal'naya estetika stran Vostoka ; pod red. V. P. SHeStakova. — M. : Muzyka, 1969. — 414 s.
3. ZHuravskij, G. E. Ocherki po istorii antichnoj pedagogiki / G. E. ZHuravskij. — M. : Pedagogika, 1963. — 510 s.
4. Aristotel'. Etika. Estetika. Poetika / Aristotel'. — Minsk : Harvest, 2011. — 1279 s.
5. SHeStakov, V. P. Idei esteticheskogo vospitaniya : antologiya : v 2 t. / V. P. SHeStakov. — M. : Iskusstvo, 1973. — T. 2. — 368 s.
6. Avgustin, A. Ispoved' / A. Avgustin. — SPb. : Azbuka, 2011. — 391 s.
7. Kapranova, V. A. Istoriya pedagogiki : ucheb. posobie / V. A. Kapranova. — 3-e izd., ispr. — M. : Novoe znanie, 2007. — 240 s.
8. Bolbas, V. S. Etyka-pedagogichnaya dumka Belarusi (sa starazhytnasci da XVII st.) / V. S. Bolbas. — Minsk : Bel. navuka, 2004. — 260 s.
9. Dostojnoe vospitanie — nailuchshee bogatstvo // Gumanisty epohi Vozrozhdeniya o formirovanii lichnosti (XIV—XV vv.) ; pod red. : S. YA. Levit [i dr.]. — M. : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2015. — 630 s.
10. Alekseyutovich, M. A. Vidnejshyya pradstaŭniki asvety i pedagogichnaj dumki ŷ Belarusi ŷ XVI i pershaj palavine XVII stagoddzya / M. A. Alekseyutovich // Narysy gistoryi narodnaj asvety i pedagogichnaj dumki ŷ Belarusi ; red. kal. : S. A. Umrejka [i insh.]. — Minsk : Nar. asveta, 1968. — 624 s.
11. Komenskij, YA. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / YA. A. Komenskij. — M. : Uchpedgiz, 1955. — 651 s.
12. Puzikaŷ, V. M. Asveta i pedagogichnaya dumka ŷ Belarusi ŷ II palovine XVII i ŷ XVIII stagoddzi / V. M. Puzikaŷ // Narysy gistoryi narodnaj asvety i pedagogichnaj dumki ŷ Belarusi ; red. kal. : S. A. Umrejka [i insh.]. — Minsk : Nar. asveta, 1968. — 624 s.
13. Prakapcova, V. P. Mastackaya adukacyya ŷ Belarusi : sacyyakul'turny aspekt : autaref. dys. ... dokt. mast. : 17.00.09 / V. P. Prakapcova ; Belaruskij universitet kul'tury. — Minsk, 2000. — 39 s.
14. Zaichenko, G. A. Dzhon Lokk / G. A. Zaichenko. — M. : Mysl', 1973. — 207 s.
15. SHiller, F. Pis'ma ob estetichskom vospitanii / F. SHiller ; per. E. L. Radlov. — M. : Ripol-Klassik, 2017. — 242 s.
16. Pestalocci, I. G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. / I. G. Pestalocci. — M. : Pedagogika, 1981. — T. 2. — 416 s.
17. Disterveg, A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / A. Disterveg. — M. : Uchpedgiz, 1956. — 378 s.
18. Ushinskij, K. D. Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskij. — M. : URAO, 2002. — 591 s.
19. Prugavin, A. C. Zakony i spravochnye svedeniya po nachal'nomu narodnomu obrazovaniyu / A. S. Prugavin. — Izd. 2-e, dop. — SPb. : Izdanie Tovarishchestva «Obshchestvennaya pol'za», 1904. — 1095 s.

Submitted 10.06.2020.

Формирование научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов в средней школе

Засекина Татьяна Николаевна, заместитель директора Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник (г. Киев, Украина); zasekina.t@gmail.com

В статье проведён сравнительный анализ определения «научное мировоззрение» и его составляющих относительно понятий «компетентность в науках, технике и инженерии» и «естественнонаучная грамотность». Показано, что ведущую позицию в образовательной системе должно занимать формирование научного мировоззрения учащихся. Для этого необходимо совершенствовать учебный процесс изучения естественнонаучных предметов посредством интеграции содержания и методов обучения.

Ключевые слова: научное мировоззрение; ключевые компетентности; естественнонаучная грамотность; средняя школа.

В последнее время вопросам формирования мировоззрения учащихся уделяется недостаточно внимания. Причинами, по нашему мнению, может быть ряд обстоятельств. Ранее данные проблемы рассматривались в контексте воспитания (теоретической базой формирования мировоззрения служила соответствующая идеология) и в рамках изучения учебных предметов (в структуре мировоззрения выделяли естественнонаучный, идейно-политический и гуманистический элементы, формирование которых зависело от характера приобретаемых учащимися знаний на разных уроках). Геополитические изменения, смена парадигм образования и ряд других причин отодвинули вопросы формирования мировоззрения учащихся на задний план, заменив их, в частности, на формирование ключевых компетентностей, рассмотрение целостности процессов воспитания и обучения, интеграцию и дифференциацию естественнонаучных предметов.

Кроме того, в существующей ситуации мировоззренческого хаоса, когда учреждения образования, семья, общественные и религиозные организации, неформальные объединения, средства массовой информации, особенно социальные сети, разнонаправлено

влияют на молодое поколение, мировоззренческая проблематика в содержании общего среднего образования приобретает особую актуальность. Это связано ещё и с тем, что сегодня от человека требуется не просто шаблонное представление о научной картине мира, а сформированный на уровне мировоззрения механизм адаптации личности к переменам.

Цель статьи — определить научное мировоззрение и его составляющие в современном представлении, а также дидактические условия его формирования в процессе изучения естественнонаучных предметов в средней школе.

Методологические основы формирования научного мировоззрения активно разрабатывались философами, педагогами, психологами. Мы ознакомились с результатами диссертационных исследований и публикациями, посвящёнными проблемам формирования мировоззрения [1; 2; 3; 4; 5], философским вопросам мировоззрения, развитию представлений о мировоззрении, его разновидностям и составляющим в современном представлении [6; 7; 8]. А также в контексте проблемы изучили публикации, связанные с проблемами естественнонаучного образования [6; 7],

формирования ключевых компетентностей и естественнонаучной грамотности [8; 9; 10; 11].

Так, Н. З. Алиева отмечает, что «в философской литературе мировоззрение понимается как система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей» [6]. В мировоззрении отдельного индивида, по мнению исследователя, присутствует личностная компонента, которая отражает его специфический жизненный опыт и содержит качественно различные элементы — знания и убеждения.

В ходе становления педагогической интерпретации ключевых компетентностей мировоззрение относилось к ценностно-смысловым компетентностям. По мнению А. В. Хуторского, «ценностно-смысловые компетенции — компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения» [10, с. 10].

С понятием «научное мировоззрение» также сопряжено понятие «научная картина мира», поскольку мировоззрение, по сути, отображает субъективный взгляд человека на картину мира. В. Г. Архипкин считает, что «научное мировоззрение есть определённое отношение к окружающему нас миру явлений, при котором каждое явление входит в рамки научного изучения и находит объяснение, не противоречащее основным принципам изыскания» [12, с. 115].

Для современного представления о научном мировоззрении воспользуемся мнением Н. З. Алиевой, что новое мировидение, формируемое современной наукой, приобретает новые черты. Изучив концептуальные и философские основания постнеклассического естественнонаучного образования, исследователь отмечает, что «новое мировидение должно стать нелинейным, синергетическим, ориентированным на нелинейность мира, его познания и образования» [6].

Теоретическое исследование этих и других источников свидетельствует о необхо-

димости решения проблемы формирования мировоззрения учащихся в системе общего среднего образования исходя из выявленных нами противоречий между:

— появлением новых образовательных парадигм и реальных возможностей формирования мировоззрения учащихся в образовательном процессе в средней школе и не разработанными дидактическими условиями их реализации;

— современными мировоззренческими парадигмами, возникшими в результате достижений естественных наук, обусловивших новый (информационный) этап развития общества, и традиционными взглядами на научную картину мира.

С целью определения научного мировоззрения и его составляющих в современном представлении проведём сравнительный анализ дефиниций «научное мировоззрение» и «компетентность в науках, технике и инженерии», «естественнонаучная грамотность».

Компетентность в науках, технике и инженерии — одна из восьми ключевых компетентностей, перечень которых был обновлён Советом Европейского Союза в январе 2018 года [11]. Человек, обладающий этой компетентностью, способен и готов использовать совокупность знаний и методологий для объяснения окружающего мира.

Естественнонаучная грамотность человека находится в центре внимания международных исследований качества обучения. Согласно определению, используемому в PISA, естественнонаучная грамотность — это «способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями» [9]. Естественнонаучно грамотный человек стремится участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям, что требует от него следующих компетентностей:

- научно объяснять явления;
- понимать основные особенности естественнонаучного исследования;
- интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов [8].

В педагогической практике основой формирования научного мировоззрения учащихся является изучение теорий, законов,

фактов (когнитивный компонент) и приобретение различных учебных умений (деятельностный или компетентностный компонент), которые затем переходят на уровень личностных смыслов ученика [1; 2; 3; 4; 5; 8].

В таблице 1 представлен сравнительный анализ дефиниций ключевой компетентности

в науках, технике и инженерии (competence in science, technology and engineering) согласно рамочному документу Совета Европы [11], естественнонаучной грамотности в соответствии с документом международного сравнительного исследования PISA [9] и наиболее распространённого определения научного мировоззрения.

Таблица 1. — Сравнение определений «научное мировоззрение», «ключевая компетентность в науках, технике и инженерии», «естественнонаучная грамотность»

Научное мировоззрение	Ключевая компетентность в науках, технике и инженерии	Естественнонаучная грамотность
Представление о мире, опирающееся на принципы и законы, многократно проверенные научным методом и подтверждённые практикой человечества в целом	Способность и готовность применять соответствующий комплекс научных знаний и методологий для объяснения мира природы, определения проблем и формулирования выводов на основании доказательств; понимание изменений, вызванных человеческой деятельностью, и гражданская ответственность за последствия этой деятельности	Способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями

Анализ публикаций по вопросам усовершенствования естественнонаучного образования в средней школе [2; 4; 5; 8] свидетельствует, что во многом вопросы формирования научного мировоззрения, компетентности в науках, технике и инженерии, естественнонаучной грамотности, с одной стороны, очень близки между собой, а с другой — имеют свои особенности. В международных исследованиях PISA внимание акцентируется на оценке понимания основных фактов, понятий и теорий (то есть знания научного содержания), понимания того, каким образом научные идеи проверяются, опровергаются, подтверждаются в эксперименте или на практике (знание процедур), и понимания логического обоснования этих процедур и их использования (методологические знания). Во время тестирования PISA также оценивается отношение учащихся/студентов к науке в трёх направлениях: заинтересованность наукой и технологиями, экологическое мышление и умение оценивать научный подход к исследованию [9].

Структура компетентности в науках, технике и инженерии более объёмная, к требованиям естественнонаучной грамотности прибавляются практические умения проводить исследования (наблюдения, опыты, эксперименты), конструировать, изобретать и т. д.

Следует отметить, что формирование естественнонаучной грамотности и ключевой компетентности в науках, технике и инженерии сопряжено с формированием сквозных умений (функциональная грамотность, умение учиться, работать в команде, критическое мышление и др.).

Ещё более широкий спектр знаний, умений, ценностей определяет научное мировоззрение. К знаниям и умениям прибавляется более весомый компонент личностных качеств — взглядов, убеждений, эмоционального интеллекта.

В таблице 2 представлен перечень основных образовательных результатов, которые определяют научное мировоззрение, ключевую компетентность в науках, технике и инженерии, естественнонаучную грамотность.

Таблица 2. — Ожидаемые результаты формирования научного мировоззрения, ключевой компетентности в науках, технике и инженерии и естественнонаучной грамотности

Научное мировоззрение	Ключевая компетентность в науках, технике и инженерии	Естественнонаучная грамотность
К системе ожидаемых результатов относятся:		
<p>систематизированные знания о мире, основанные на умении использовать научные методы;</p> <p>умение критически мыслить, вырабатывать действенные мыслительные стратегии, избавляться от стереотипов;</p> <p>умение вести мировоззренческий диалог/дискуссию/дебаты: чётко формулировать (устно и письменно) свою позицию, убедительно аргументировать её, корректировать в ходе дискуссии, уважительно относиться к противоположному мнению;</p> <p>умение реализовывать свои мировоззренческие убеждения в практической деятельности</p>	<p>знания фундаментальных научных концепций, теорий, принципов, методов, технологий, технологических продуктов и процессов;</p> <p>понимание влияния науки, техники, технологий, человеческой деятельности в целом на мир природы;</p> <p>понимание науки как процесса исследования природы с помощью контролируемых экспериментов;</p> <p>умение пользоваться и применять технологические инструменты и машины, а также научные данные для достижения цели или для принятия решения (заключения) на основе фактических данных;</p> <p>готовность отказаться от собственных убеждений, когда они противоречат новым экспериментальным данным;</p> <p>критическое отношение и оценивание, любознательность, этичность, забота и поддержка как безопасности, так и устойчивости окружающей среды, в частности, в том, что касается научно-технического прогресса в отношении себя, семьи, общества и глобальных проблем [11]</p>	<p>умения научно объяснять явления, узнавать, предлагать и оценивать объяснения для ряда природных и технологических явлений;</p> <p>умение оценивать и разрабатывать научное исследование: описывать и оценивать научные исследования и предлагать пути научного решения проблем;</p> <p>умение интерпретировать данные и доказательства с научной позиции: анализировать и оценивать данные, утверждения и аргументы, представленные различными способами, а также делать соответствующие научные выводы [9]</p>

Объединяющим для всех элементов естественнонаучного образования: естественнонаучной грамотности, компетентности в науках, технике и инженерии, научного мировоззрения — выступает то, что они формируются посредством изучения всех естественных предметов в средней школе во взаимосвязи с предметами других циклов: математики, информатики, истории, искусства, литературы.

Современные ученики испытывают особую острую потребность в мировоззрении как в точке опоры в кризисном, постоянно меняющемся мире. Это обусловлено рядом причин. За годы обучения в средней школе учащиеся пребывают в «школьном ми-

ре», который существует и функционирует по своим внутренним, устоявшимся, иногда немного изменяющимся правилам. На современном информационном этапе развития общества к реальному миру прибавился виртуальный. В таком сложном мире и формируется внутренний мир человека, его мировоззрение.

Формирование мировоззрения, в отличие от целенаправленного обучения основам наук, зависит также от самостоятельного выбора идеалов, ценностей, смыслов, сосуществующих в обществе и нередко противоречащих друг другу. В таких условиях появляется соблазн остановиться на повседневном, жизненном мировоззрении,

отказаться от активного и сознательного формирования собственного мировоззрения. Лишённый личных убеждений, без надобности рефлексировать, сомневаться, задавать вопросы, ученик теряет способность «ориентироваться в мире», превращается в потребителя без индивидуальности. То есть, кто обладает качествами, имеющими прямое отношение к научному мировоззрению, умеет использовать свои знания, оценивать ситуацию, принимать решения, слушать и убеждать, владеть эмоциями, постоянно учится, нестандартно мыслит, тот владеет навыками XXI века.

Таким образом, от степени сформированности мировоззрения напрямую зависит социальная и профессиональная самореализация личности. Сегодня именно на среднюю школу ложится особая ответственность: найти новые методики и технологии, которые станут основой методической системы формирования научного мировоззрения учащихся. Поэтому появляется необходимость рассматривать образовательное пространство и процесс образования в средней школе в более широких рамках, включающих мировоззренческие знания учащихся, не как сложившиеся и устоявшиеся нормы, а как сложное и противоречивое единство знаний, идеалов, желаний, целей, надежд, интересов, верований, убеждений, эмоций, чувств, взглядов на смысл и цель жизни, которые определяют аспекты мышления, поведение и деятельность каждого человека на протяжении всей жизни.

Известно, что мировоззрение может формироваться как стихийно, так и сознательно. Какие-то его элементы возникают на основе повседневного опыта, какие-то — осознанно, в результате целенаправленной работы над собой. Сегодня мы имеем дело с очень высоким темпом изменений в структуре экономических, культурных, политических, человеческих отношений, которые очень тесно связаны с технологическим прогрессом, и скорость этого прогресса настолько велика, что люди не успевают осмыслить происходящее вокруг. Поэтому нельзя заложить в школьные учебники прописные представления о научной картине мира. Таким образом, задача школы — создать условия, которые позволят учащимся осознать, как формируется картина мира, от чего она зависит.

Новые достижения естественных наук, появление новых научных направлений, изменение в соотношении фундаментального и прикладного характера научных исследований существенно повлияли на характер научной картины мира. Развитие современной научной картины мира органично влияет на процессы формирования нового типа планетарного мышления, основанного на толерантности и диалоге культур, связанного с поиском выхода из современных глобальных кризисов. Учащиеся должны не только уметь оценивать роль науки и научного метода по готовым выводам, но и научиться делать их самостоятельно. Например, оценить роль науки, организовав дискуссию по информации из телепередачи подобного характера: *Естественные науки постепенно превращаются в сферу инструментально-инженерных манипуляций, в результате чего возникает новейший технократизм, угрожающий человечеству, поскольку именно он ставит вопрос о возможности преобразования человеческой природы и природы в целом. Планета становится супер-лабораторией естествоиспытателей — исследование элементарных частиц на Большом адронном коллайдере, клонирование и генная инженерия, искусственный интеллект и тому подобное. И вопрос о безопасности таких экспериментов является одним из важнейших в аспекте связи будущих глобальных рисков с достижениями естественных наук.*

Ещё одно условие, на которое мы бы хотели обратить внимание при изучении естественных предметов, — контексты. Для подростков очень важен личностный мотив: «как это касается конкретно меня». Поэтому необходимо подбирать задания, приближённые к реальным проблемам, связанным со здоровьем и заболеваниями, природными ресурсами и состоянием окружающей среды регионов проживания, новыми технологиями в быту и т. д., с которыми ученики имеют дело в повседневной жизни.

Поэтому первым дидактическим условием формирования научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов будет система методов обучения, направленных на осознание роли науки, её фундаментальная и, что самое главное, прикладная составляющие.

Компонентами научного мировоззрения, как мы уже указывали, являются не просто

знания об окружающем мире, необходимые человеку для успешной ориентации в нём, а систематизированные знания, основанные на умении использовать научные методы. Сущность научного мировоззрения человека заключается в том, что по случайному можно различить закономерное, по единичному — общее, по прошлому предсказать будущее. Основой научных знаний выступают определённые закономерности, которые и позволяют объединять соответствующие знания в систему — научную картину мира. Поэтому в определении научного мировоззрения, в отличие от просто мировоззрения, есть существенное уточнение — это система мировоззренческих знаний, взглядов и убеждений о мире, каждое из которых многократно проверено научным методом и подтверждено практикой человечества в целом [11].

Научные знания существенно отличаются от информации. Они предусматривают не только констатацию фактов и их описание, но и объяснение фактов, осознание их согласно всей системе понятий определённой науки.

Вторым, по нашему мнению, условием формирования научного мировоззрения в процессе изучения естественнонаучных предметов в школе является обучение, основанное на исследовательском подходе. Реализация этого условия возможна при изменении как минимум двух составляющих образовательного процесса: технологий и средств обучения. Механизм этих перемен состоит в том, чтобы учащиеся не были пассивными слушателями, а активно приобретали знания. В качестве ведущей может быть использована технология смешанного обучения (*англ.* «Blended Learning») — это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения.

Следующее дидактическое условие формирования научного мировоззрения — интеграция. Целостное представление об окружающем мире формируется посредством объединения знаний из разных научных областей. Поэтому вопрос интеграции содержа-

ния естественнонаучных предметов в школе стоит очень остро. Интеграция — это восстановление, дополнение, объединение частей в целое, которое происходит на основании выявления связей между компонентами в контексте интегрирующей идеи. В результате такого процесса формируется интегрированный объект (целостная система) с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов [13].

Для предметов естественнонаучного цикла, кроме согласованного содержания в учебных планах и программах, очень важное значение имеют интегрирующие модули, сквозные темы, учебная литература (пособия по естествознанию, сборники комплексных заданий), интегрирующие формы работы (научные проекты, дебаты и пр.).

В XXI веке главный вызов для педагогов всего мира — разработать систему образования, которая была бы способна обеспечить устойчивое развитие общества. Время образовательных реформ в период перехода между третьей (3.0. Индустриальной) и четвёртой (4.0. Информационной) эпохами должно быть таким же быстрым, как и сама смена эпох. И ведущую роль в образовательной системе должно занимать формирование научного мировоззрения учащихся, успех которого способствует воздействию на интеллектуальную, эмоциональную, волевую и мотивационную сферу человека, рациональную организацию его познавательной деятельности [3]. Следовательно, необходимо усовершенствовать учебный процесс изучения естественнонаучных предметов в средней школе, обеспечив формирование системы ценностей, взглядов и убеждений о роли естественных наук, исследовательских умений учащихся, умений применять научные методы в познании мира; интеграцию естественных предметов путём согласования содержания в учебных планах и программах, внедрения интегрирующих модулей, сквозных тем, интегрирующих форм работы; обучение учащихся самостоятельному поиску решения проблем.

Литература

1. Берестовицкая, С. Э. Мироззрение как личностный результат образования : традиции и инновации / С. Э. Берестовицкая, М. Б. Сизова, Т. В. Семёнова, Е. А. Белова // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. — 2013. — № 2. — С. 3—17.
2. Круць, О. О. Проблема формування світоглядних компетентностей старшокласника на уроках фізики / О. О. Круць // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. Педагогічна. — 2018. — Вип. 24. — С. 105—107.
3. Ксенофонтов, В. А. Теоретические аспекты формирования мировоззрения студентов [Электронный ресурс] / В. А. Ксенофонтов, Н. К. Рудаковский, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова. — Минск : БГУ, 2018. — Режим доступа : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190268>. — Дата доступа : 13.04.2020.
4. Морозова, М. И. Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. И. Морозова. — СПб., 2005. — 20 с.
5. Семенишина, Р. В. Формування наукового світогляду старшокласників у процесі вивчення фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. В. Семенишина. — К., 2015. — 22 с.
6. Алиева, Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование : концептуальные и философские основания : монография [Электронный ресурс] / Н. З. Алиева. — Режим доступа : <https://monographies.ru/ru/book/view?id=7>. — Дата доступа : 13.04.2020.
7. Антоненко, А. Н. Проблемы и перспективы развития естественнонаучного образования в высшей школе / А. Н. Антоненко, Е. А. Толкачев, В. И. Шупляк // Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки : материалы Междунар. науч. конф., Гродно, 26—27 февр. 2015 г. / редкол. : А. Д. Король (гл. ред.) [и др.]. — Гродно : ГрГУ, 2015. — С. 179—181.
8. Пентин, А. Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Е. А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 80—97.
9. Вакуленко, Т. С. PISA : природничо-наукова грамотність [Електронний ресурс] / Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова ; перекл. К. Є. Шумова. — Режим доступу : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Science_PISA_UKR.pdf. — Дата доступу : 13.04.2020.
10. Хуторской, А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А. В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета : Науч. журнал. Сер. 4. Педагогические науки. — 2013. — Т. 80, № 5. — С. 7—15.
11. Key competences for lifelong learning / Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and of the Council (EU) [Electronic resource]. — Mode of access : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. — Date of access : 13.04.2020.
12. Архипкин, В. Г. Естественно-научная картина мира : учеб. пособие / В. Г. Архипкин, В. П. Тимофеев. — Красноярск : Красноярск. гос. ун-т, 2002. — 320 с.
13. Бех, І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Початкова школа. — 2020. — № 5. — С. 5—6.

Матеріал поступил в редакцию 20.04.2020.

The formation of scientific worldview in the process of studying natural science subjects at secondary school

Tatyana N. Zasekina, Deputy Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Cand. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher (Kiev, Ukraine); zasekina.t@gmail.com

A comparative analysis of the definition of the concept of scientific worldview and its components with respect to the concepts of competence in sciences, technology, engineering and natural science literacy is carried out. It is shown that the leading position in the educational system should be occupied by the formation of a scientific worldview of students. For this, it is necessary to improve the educational process of studying natural science subjects through the integration of the content and teaching methods.

Keywords: scientific worldview; key competences; natural science literacy; secondary school.

References

1. Berestovickaya, S. E. Mirovozzrenie kak lichnostnyj rezul'tat obrazovaniya : tradicii i innovacii / S. E. Berestovickaya, M. B. Sizova, T. V. Semyonova, E. A. Belova // Municipal'noe obrazovanie : innovacii i eksperiment. — 2013. — № 2. — S. 3—17.
2. Kruc', O. O. Problema formuvannya svitoglyadnih kompetentnostej starshoklasnyka na urokah fizyky / O. O. Kruc' // Zbirnyk naukovykh prac' Kam'yanec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu im. Ivana Ogiienka. Ser. Pedagogichna. — 2018. — Vyp. 24. — S. 105—107.
3. Ksenofontov, V. A. Teoreticheskie aspekty formirovaniya mirovozzreniya studentov [Elektronnyj resurs] / V. A. Ksenofontov, N. K. Rudakovskij, N. L. Nizhneva-Ksenofontova. — Minsk : BGU, 2018. — Rezhim dostupa : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190268>. — Data dostupa : 13.04.2020.
4. Morozova, M. I. Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya u uchashchihsya pri obuchenii obshchej biologii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / M. I. Morozova. — SPb., 2005. — 20 s.
5. Semenushyna, R. V. Formuvannya naukovogo svitoglyadu starshoklasnykiv u processy vyvchennya fizyki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / R. V. Semenushyna. — K., 2015. — 22 s.
6. Alieva, N. Z. Postneklassicheskoe estestvennonauchnoe obrazovanie : konceptual'nye i filosofskie osnovaniya : monografiya [Elektronnyj resurs] / N. Z. Alieva. — Rezhim dostupa : <https://monographies.ru/ru/book/view?id=7>. — Data dostupa : 13.04.2020.
7. Antonenko, A. N. Problemy i perspektivy razvitiya estestvennonauchnogo obrazovaniya v vysshej shkole / A. N. Antonenko, E. A. Tolkachev, V. I. SHuplyak // Problemy i perspektivy innovacionnogo razvitiya universitetskogo obrazovaniya i nauki : materialy Mezhdunar. nauch. konf., Grodno, 26—27 fevr. 2015 g. / redkol. : A. D. Korol' (gl. red.) [i dr.]. — Grodno : GrGU, 2015. — S. 179—181.
8. Pentin, A. YU. Osnovnye podhody k ocenke estestvennonauchnoj gramotnosti / A. YU. Pentin, G. G. Nikiforov, E. A. Nikishova // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2019. — T. 1, № 4 (61). — S. 80—97.
9. Vakulenko, T. S. PISA : pryrodnycho-naukova gramotnist' [Elektronnyj resurs] / T. S. Vakulenko, S. V. Lomakovych, V. M. Tereshchenko, S. A. Novikova ; perekl. K. E. SHumova. — Rezhym dostupu : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Science_PISA_UKR.pdf. — Data dostupu : 13.04.2020.
10. Hutorskoj, A. V. Pedagogicheskie osnovaniya diagnostiki i ocenki kompetentnostnykh rezul'tatov obucheniya / A. V. Hutorskoj // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta : Nauch. zhurnal. Ser. 4. Pedagogicheskie nauki. — 2013. — T. 80, № 5. — S. 7—15.
11. Key competences for lifelong learning / Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and of the Council (EU) [Electronic resource]. — Mode of access : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. — Date of access : 13.04.2020.
12. Arhipkin, V. G. Estestvenno-nauchnaya kartina mira : ucheb. posobie / V. G. Arhipkin, V. P. Timofeev. — Krasnoyarsk : Krasnoyar. gos. un-t, 2002. — 320 s.
13. Bekh, I. D. Integraciya yak osvitnya perspektyva / I. D. Bekh // Pochatkova shkola. — 2002. — № 5. — S. 5—6.

Submitted 20.04.2020.



Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте аксиологического подхода

Ершова Ольга Игоревна, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, кандидат исторических наук, доцент; *ershova_olga@tut.by*

В статье проводится анализ понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» на основе аксиологического подхода. Рассматриваются актуальность и возможности ориентации в воспитании обучающихся в учреждениях общего среднего образования на ключевые патриотические ценности. Анализируются данные, полученные в ходе республиканского мониторинга личностного развития учащихся учреждений общего среднего образования. Обобщаются основные научные результаты современных исследований проблем патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; аксиологический подход; ключевые патриотические ценности; мониторинг личностного развития учащихся; учреждения общего среднего образования.

Проблемы патриотизма и патриотического воспитания всё чаще становятся предметом исследования психологов, социологов, педагогов, политологов и других специалистов, изучающих вопросы социализации, развития личности, взаимодействия личности и государства. Это вполне объяснимо, поскольку патриотизм граждан является одним из факторов устойчивого функционирования государства, особенно в условиях современных цивилизационных вызовов, которые требуют новых подходов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения в XXI веке.

Глобализация оказывает значительное влияние на все сферы человеческой жизни — экономику, политику, образование, духовно-нравственное развитие, межэтнические и межконфессиональные отношения, предполагает процесс всемирной культурной интеграции и унификации, а также сближение и слияние культур разных стран. Риски глобализации состоят в том, что люди постепенно утрачивают каналы непосредственной связи с естественным природным и социально-культурным пространством, которое унифицируется под воздействием новых стандартов массовой культуры и стилей жизни. Такая ситуация негативно влияет на духовно-интеллектуаль-

ную и культурную стабильность человека и общества, создаёт угрозу утраты основ национально-культурной идентичности, своеобразия своего существования. Поэтому современные образовательные и воспитательные институты государства и гражданского общества должны формировать у человека устойчивые мировоззренческие структуры, отличающиеся относительной инвариантностью. Как справедливо отмечает белорусский философ А. А. Лазаревич, нужно при этом помнить, что поиски отдельными людьми, их сообществами своего места в мире и своей идентичности продуктивны лишь тогда, когда они направлены «не на жёсткое противостояние миру и не на самовыпадение из мира, а на отыскание своего места в пространстве коммуникаций между индивидами, народами, созидательными традициями, культурами» [1, с. 58].

Система образования в таких условиях призвана обеспечить сохранение и распространение национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию страны, уважение прав и свобод личности. Важную роль в этом играет гражданское и патриотическое воспитание. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся

молодёжи Беларуси на 2016—2020 годы определены его задачи: формирование активной гражданской позиции, патриотизма и национального самосознания, правовой, политической и информационной культуры на основе государственной идеологии [2].

Результаты решения поставленных задач отслеживаются в процессе республиканского мониторинга личностного развития учащихся, проводимого в учреждениях общего среднего образования. Анализ его данных позволяет сделать вывод о том, что в патриотическом воспитании учащейся молодёжи существует ряд нерешённых проблем. В 2016/2017 учебном году в процессе мониторинга формирования гражданской культуры учащихся IX—XI классов учреждений общего образования 89,6 % респондентов однозначно ответили: они ощущают себя гражданами Республики Беларусь, но большинство определяли своё отношение к гражданству на основе формальных признаков: «иметь паспорт гражданина Республики Беларусь» и «выполнять обязанности, предусмотренные Конституцией государства» (около 73 % ответов в каждом случае). Около 46 % опрошенных отметили, что испытывают чувство личной ответственности за будущее своей страны, примерно столько же указали вариант ответа «в некоторой степени». Около половины (55,5 %) ответили, что готовы защищать свою Родину в случае опасности, а 27,7 % — «скорее да, чем нет». На хорошее знание истории белорусского государства указали 55,8 % респондентов, на осведомлённость относительно общественно-политических событий — 51,8 %. О недостатках в формировании активной гражданской позиции свидетельствует следующее: только 46 % опрошенных отметили, что испытывают чувство личной ответственности за будущее своей страны, примерно столько же выбрали вариант «в некоторой степени»; по мнению около 40 % учащихся все проблемы, касающиеся жизни людей в обществе, должно решать государство, а 14,7 % в этом абсолютно уверены [3].

Тревогу вызывает отношение учащихся к патриотическим ценностям. В 2014/2015 учебном году любовь к Родине в качестве значимой для себя ценности выделили только чуть более пятой части опрошенных (21,6 %). Ещё менее важной по сравнению с другими жизненными приоритетами для

них является ценность национальной культуры, которая занимает одно из последних мест в иерархии ценностей (3,9 % ответов). Изучение поведенческих установок и проявления патриотизма в повседневной жизни учащихся в 2016/2017 учебном году показало: около трети однозначно предпочитают зарубежную музыку и кинематограф, а 46,7 % склоняются к такому выбору. В целом большинство опрошенных преимущественно ориентированы на получение отечественного образования (75,5 %); при наличии выбора предпочли бы работу в Беларуси и остались бы жить в своей стране 64,4 % и 69,3 % соответственно. В то же время практически каждый четвёртый учащийся старших классов хотел бы получить образование за границей, считает более предпочтительным для себя жизненный уклад, характерный для других (предположительно, западных) стран, и около 30 % при возможности эмигрировали бы за рубеж, что является достаточно тревожным показателем с точки зрения демографического развития страны. Суммарные показатели, связанные с ориентацией на получение образования, работу и место жительства за рубежом, по сравнению с 2008 годом увеличились приблизительно на 10 % [3].

В числе проблем, с которыми при формировании гражданской культуры учащихся сталкиваются педагоги, чаще всего они называли невысокий интерес учащихся к истории и культуре своей страны, общественной и политической жизни, нежелание узнавать что-то новое, нелюбовь к чтению, пассивность, недостаточная поддержка со стороны родителей, отсутствие соответствующего воспитания в семье, не всегда положительные установки, сформированные в процессе общения со сверстниками или взрослыми людьми. Отмечались также негативное влияние Интернета, социальных сетей, зачастую противоречивая информация в СМИ, недостаток учебного материала гражданско-патриотической направленности в учебных пособиях, соответствующих заданий, наглядных средств, которые помогали бы формировать гражданскую культуру учащихся [3].

Интересно сравнить результаты мониторинга развития личности учащихся учреждений общего среднего образования с результатами изучения гражданско-патриотических ценностей студентов учреждений высшего образования в г. Витебске в

2004—2005 и 2014—2015 годах. Рейтинг индикатора «любовь к отечеству, преданность ему» составил соответственно 69 % и 23 %; «знание истории своей страны» — 50 % и 30 %; «труд на благо отечества» — 35 % и 32 %; расцвет национальной культуры — 77 % и 40 % [4, с. 38—39]. В 2004—2005 годах готовность поменять белорусское гражданство, если бы это «оказалось выгодным и полезным», выразили 56 % респондентов и только 18,6 % «ни при каких обстоятельствах» гражданство не поменяли бы. В 2014—2015 годах эти цифры составили соответственно 36,5 % и 32 % [4, с. 120—121].

Таким образом, результаты мониторинга свидетельствуют, что в системе взглядов учащейся молодёжи нашей страны гражданско-патриотические ценности не являются доминирующими. Проведённый в Российской Федерации опрос учащихся общеобразовательной школы по методике Д.И. Лушниковой показал наличие аналогичной проблемы. Средние коэффициенты эффективности формирования ценностно-патриотических ориентаций по совокупности социальных сфер (Родина, народ, семья, родной край, общество, государство, народы мира) составляют: IV классы — 57,8; IX классы — 37,2; XI классы — 45,1. Коэффициент «50» — пограничный. Коэффициенты ниже этой границы означают, что меньше половины учащихся имеют адекватные патриотизму ценностные ориентации, а патриотическое воспитание неэффективно. Средние коэффициенты эффективности формирования ценностно-патриотических ориентаций в IV, IX, XI классах существенно разнятся: наиболее эффективным является процесс в IV классе, наименее — в IX классе [5, с. 107—108].

Как российские, так и отечественные учёные указывают на необходимость исследования проблем методологического плана, связанных с пониманием сущности патриотизма и его воспитания, что станет фундаментом совершенствования патриотического воспитания [4; 5; 6; 7; 8].

Идеи воспитания патриотизма можно проследить в учениях и теориях многих известных мыслителей и педагогов прошлого, в том числе и белорусских. В их трудах продемонстрировано многообразие подходов к пониманию патриотизма — от возвышенно-эмоционального до духовно-религиозного.

Ф. Скорина писал: «Понеже по природе своей звери, ходящие в пустыне, знают норы свои; птицы, летающие по воздуху, ведают гнёзда свои, рыбы, плавающие по морю и в реках, чуют омуты свои, пчёллы и тем подобные обороняют улья свои, так же и люди, где родились и вскормлены суть по боге, к тому месту великую любовь имеют» [9, с. 53]. Актуальной для Беларуси данная тема стала в период формирования белорусской нации на рубеже XIX—XX веков [9]. В советский период истории нашей страны официальная педагогическая наука исследовала и пропагандировала феномен советского патриотизма с точки зрения господствовавших в то время классово-идеологических догматов. Соответственно патриотизм понимался как чувство любви советского человека к социалистической Родине, как преданность социализму и коммунизму, пролетарскому интернационализму [10, с. 16—17].

Традиционное содержание патриотизма связано, прежде всего, с чувством любви к Родине. Оно отражает внешнее, эмпирическое (научно необоснованное), эмоциональное, одностороннее представление о патриотизме, психологическую составляющую этого сложного духовного состояния личности. В повседневной жизни такое содержание понятия патриотизма не поддаётся объективной оценке [5, с. 113—112]. На современном этапе патриотизм рассматривается философией, социологией, политологией, психологией, педагогикой как сложное многоаспектное социокультурное понятие. Историко-философский анализ патриотизма показывает, что последний обусловлен социально-политическими, экономическими, этнокультурными и другими характеристиками конкретного общества. В социально-педагогическом плане патриотизм определяется как социально-нравственная ценность, которая выражает отношение личности к Родине. В психолого-педагогической литературе одни исследователи считают патриотизм нравственным чувством, другие — моральным принципом, третьи относят к нравственным качествам человека. Многие и сегодня продолжают трактовать понятие патриотизма через многозначное понятие «любовь», что затрудняет понимание его

специфики и свидетельствует о том, что термин «патриотизм» нуждается в уточнении [6, с. 125—126].

Однако всё чаще высказывается точка зрения, что научное определение патриотизма через понятие «любовь» бесперспективно, а вот рассмотрение его с позиций ценностного отношения субъекта к Родине и основания национальной идентичности — актуально [5; 10; 11]. Российский исследователь В. В. Дулин видит в патриотизме одну из значимых ценностей, выражающих отношение личности к своему Отечеству и характеризующих высший уровень её развития в процессе деятельности на благо Родины [12].

Таким образом, современное понимание патриотизма в науке характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Во многом это объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью его содержания, структуры и многообразием форм проявления. Важной представляется мысль А. В. Русецкого, отметившего, что, с одной стороны, патриотизм вошёл в активное словоупотребление и интуитивно понятен каждому, а с другой стороны, понятие патриотизма чрезмерно идеологизировано и политизировано [4, с. 30—31]. Многоплановость трактовок патриотизма, подмена его близкими по смыслу терминами («гражданственность» и др.) свидетельствуют о том, что процесс концептуализации данной категории не завершён. Только уйдя от политизации, от эмоционального восприятия патриотизма, можно выяснить сущность понятия и определить специфику патриотизма в условиях культурной глобализации.

Новый контекст многообразия, изменчивости и сложности современных общественно-исторических условий развития требует переосмысления традиционного понимания понятия «патриотизм» и прошлого опыта патриотического воспитания детей и молодёжи, поиска новых подходов в соответствии с современными тенденциями развития. Исследователи, считающие ценности ядром патриотического воспитания, предлагают опираться при его изучении на аксиологический подход. Патриотизм с точки зрения аксиологии есть важнейшая ценность, интегрирующая социальный, духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты личности

[11, с. 190—201]. И. В. Кузьмина, анализируя российские исследования, выделила три направления в изучении сущности понятия патриотизма с позиций аксиологического подхода. В рамках первого направления патриотизм рассматривается в ракурсе среды обитания человека (Е. Н. Барышников, В. Ю. Микрюков, И. Л. Набок и др.). В качестве основных выступают ценности биологической жизни человека как продолжения его рода (род, семья, природа) и ценности социальной жизни человека как среды его обитания на определённой территории (этнос, общество, полиэтничное общество). Второе направление в качестве ракурса для изучения и оценки понятия патриотизма выбирает общество, общественную жизнь человека и две её ключевые сферы — политическую и культурную (А. К. Быков, М. В. Захарченко, В. М. Шемякинский и др.). В роли базовых ценностей здесь выступают идеология и собственно аксиология — как система ценностей человека. Представляющие третье направление исследователи трактуют патриотизм с позиции взаимодействия патриотической идеи с сознанием человека (М. В. Захарченко, В. Ю. Микрюков, Б. Д. Парыгин, В. И. Слободчиков и др.). Многовариантность интерпретации рассматриваемого понятия с позиций аксиологического подхода отражает существующее многообразие общественных представлений о патриотизме [13].

В отечественной науке изучение проблем патриотизма и патриотического воспитания занимает важное место. 16—17 мая 2019 года в НАН Беларуси состоялась международная научно-практическая конференция «Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте вызовов современности», в рамках которой работала секция «Формирование патриотических ценностей в контексте вызовов и угроз современности» [14]. Проблемы патриотизма и патриотического воспитания рассматриваются с аксиологических позиций отечественными исследователями Л. А. Гашенко, И. А. Котляровым, А. В. Русецким, М. Ю. Узгором и другими. «Патриотизм как система основополагающих ценностей и идей, целей и интересов общества детерминирует единство ценностных ориентаций как отдельного индивида, так и государства в целом,

интегрирует множество смыслов различных социальных и конфессиональных, этнических и иных групп как социальной реальности. Утрата патриотических качеств и ценностей ведёт к потере национальной идентичности и самобытности, утрате смысла и цели развития государства, справедливости и нравственности в нём», — отмечает И. В. Котляров [15, с. 7]. Неслучайно ценности белорусского общества, где одно из центральных мест принадлежит патриотизму, в условиях современных цивилизационных вызовов нуждаются в экспертной оценке гуманистических [14, с. 5].

В своих работах Л. А. Гащенко осуществил комплексный анализ патриотической аксиосферы личности и её элементов. Понятие «патриотическая аксиосфера» в широком смысле слова включает патриотические ценности, выстроенные в систему взаимосвязанных элементов (патриотические потребности, интересы, цели и идеалы; патриотическое сознание; патриотическая культура; патриотическое мировоззрение; патриотическая социализация). Патриотические ценности выступают как взаимосвязанные и взаимозависимые национальные и интернациональные элементы и имеют диалектический и исторический характер. Они служат мощным стимулом консолидации этноса на переходных этапах развития и важным условием концентрации его усилий на преодолении возникших трудностей. К базовым патриотическим ценностям Гащенко относит любовь к тому месту, где родился и вырос (малой родине), любовь к Отечеству, служение ему, сохранение обычаев и традиций своих предков, знание истории своей страны [7, с. 32—57].

В контексте осмысления проблем гражданского и патриотического воспитания важное значение имеет поставленный А. В. Русецким вопрос о необходимости концептуального соотношения объёмов понятий «патриотизм» и «гражданственность». Исследователь отмечает, что без этого невозможно разработать адекватный диагностический инструментарий по определению уровня сформированности социальных качеств личности [4, с. 29]. В своих работах учёный осуществляет сравнительный анализ патриотических и гражданских ценностей. Патриотизм как сложное духовное образование обладает определённой иерархией

ценностей, в котором первоэтнические приоритеты (место, где родился и вырос человек, язык, традиции и обычаи предков и т.д.) выступают в качестве источников социальной активности индивида, являются основой национальной идентичности. Наряду с ними патриотизм включает и интернациональные ценности: уважение к культурным ценностям других народов, терпимость к национальным особенностям людей, стремление к консолидации. Гражданские ценности — это политические, правовые и созидательные ценности. Они призваны скреплять первоэтнические приоритеты в единое целое, объединять большие массы людей в единый народ, способствовать независимости страны. Патриотические и гражданские ценности обладают относительной самостоятельностью, не растворяясь, а предполагая и взаимообуславливая друг друга. При этом первые по отношению ко вторым более устойчивы, гражданские же ценности уничтожаются с исчезновением конкретного государства. Например, крушение СССР привело к исчезновению советских гражданских ценностей [4, с. 32—35].

Проблема патриотизма и патриотического воспитания на основе аксиологического подхода ещё не в должной мере разработана в теоретическом отношении. До сих пор не определено конкретное содержание патриотизма как ценности; не исследована его взаимосвязь с другими близкими ценностями; недостаточно изучены проявления патриотизма в процессе социализации личности [6, с. 104—105]. Это приводит к тому, что в практике воспитания патриотизма не всегда обращается внимание на сочетание духовного (ценностного), нравственного, психологического и практического начал, когнитивного, эмоционально-чувственного и деятельностного аспектов, на развитие таких качеств личности, как преданность, ответственность, ориентация на своё и его защита.

Анализ теоретических работ по проблемам патриотического воспитания свидетельствует, что аксиологический подход, который предлагает рассматривать патриотическое воспитание с точки зрения формирования ценностных ориентаций, является наиболее продуктивным [4; 5; 6; 10; 11]. Обобщение основных научных результатов, полученных в начале XXI века, позволяет автору статьи сделать следующие выводы:

- патриотизм — это социально-нравственный императив, который выражает ценностное отношение человека к Родине и Отечеству и побуждает его к патриотически направленной деятельности;

- структурными компонентами патриотизма выступают патриотическое сознание, отношения и деятельность; патриотические знания отражаются в патриотических чувствах и закрепляются в ценностях как побудительной силе регулятивов патриотической деятельности личности;

- патриотическими ценностями являются: Отечество, Родина; служение Родине; национальные интересы, сознание, характер; земля (предков, белорусская); земляки; родной край; дом (родной, отчий, общий); уважение к обычаям предков, традициям, старшему поколению и др.;

- патриотические ценностные ориентации есть совокупность основанных на патриотических ценностях и идеалах установок и убеждений личности, определяющих её направленность на социально значимые поведение и деятельность и являющихся базой нравственного и гражданского самоопределения человека; они одновременно выступают производными ценностной природы патриотизма и критерием, обуславливающим нравственно-личностный облик подрастающего поколения;

- патриотические ценностные ориентации как важнейшая составляющая структуры личности включают когнитивный (рационально-познавательное начало), мотивационный (аффективное начало) и деятельностный (поведенческий) аспекты, которые тесно взаимосвязаны и представляют целостное единство;

- формирование патриотических ценностных ориентаций — это целенаправленный процесс становления и развития у подрастающего поколения установок и убеждений на основе осознанного овладения патриотическими ценностями и идеалами, национальным социокультурным опытом;

- с позиций гуманистической педагогики понимание патриотизма как жертвенности, обязанности переступить через свои интересы в условиях глобализации утрачивает смысл; патриот в XXI веке — это человек, умеющий найти баланс между собственными интересами и интересами Родины и по-

святить ей свои идеи и собственную само-реализацию.

В современных условиях патриотизм продолжает оставаться мощным интегрирующим средством национальной общности, основой формирования стабильного уровня национальной идентичности, для которого характерна готовность к действиям, направленным на защиту интересов своей страны. Ориентация в воспитании детей и молодёжи на ключевые патриотические ценности является ответом на процессы глобализации в XXI веке. Данная проблема стала предметом исследования в ходе выполнения НИР по разработке научно-методического обеспечения и диагностического инструментария развития личности в системе непрерывного образования в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам — в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016—2020 годы. На основе аксиологического подхода были определены последовательность и содержание этапов формирования у учащихся учреждений общего среднего образования патриотизма как базовой ценности в целях воспитания личности, резистентной к современным цивилизационным вызовам. Данная деятельность включает следующие этапы:

- определение ключевых патриотических ценностей в условиях современных цивилизационных вызовов (вызов — ответ);
- определение содержания и основных компонентов патриотического воспитания;
- выбор средств, методов, технологий патриотического воспитания;
- насыщение ключевыми ценностями каждого компонента патриотического воспитания;
- оценка результативности.

Определены три группы ключевых патриотических ценностей, являющихся ответом на современные цивилизационные вызовы:

- Родина, Отечество, национальный суверенитет (ответ на угрозу национальной безопасности);
- историческая память, национальная культура, толерантность (ответ на культурную глобализацию);
- преемственность поколений, национальный характер (ответ на трансформацию представлений о роли человека в цивилизационном развитии).

Соответственно трём группам ключевых патриотических ценностей можно выделить три группы патриотических ценностных ориентаций, которые необходимо формировать в процессе патриотического воспитания:

- любовь к Родине, своему народу; убеждённость в необходимости защищать интересы Родины (страны), её независимость и целостность; национальное самосознание; мирное сосуществование и сотрудничество с другими народами и странами;

- этническая и национальная идентификация; приоритет родного языка; установка на изучение национальной истории и культуры; гордость за достижения своей Родины в области культуры; уважение к другим

народам, неприятие национализма и шовинизма;

- знание и уважение традиций, обычаев своего народа; национальная гордость и достоинство; уважение к старшим.

Таким образом, аксиологический подход позволяет рассматривать патриотическое воспитание как процесс формирования ценностных ориентаций личности. В качестве его основной цели выступает формирование у подрастающего поколения патриотических ценностей, которые становятся побудительной силой патриотической деятельности. Ориентация в воспитании детей и молодёжи на ключевые патриотические ценности является адекватным ответом на современные

Литература

1. Лазаревич, А. А. Феномен глобализации и её вызовы / А. А. Лазаревич // *Философские исследования* : сб. науч. трудов. Вып. 3. — Минск : Беларуская навука, 2016. — С. 46—58.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи. 2016—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya.html>. — Дата доступа : 22.01.2020.
3. Рекомендации по результатам республиканского мониторинга личностного развития учащихся в 2017/2018 уч. г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2018/08/rek-lichnostnoe-razvitie.pdf>. — Дата доступа : 22.01.2020.
4. Русецкий, А. В. Созидательный и гуманистический потенциал белорусской национальной идеи / А. В. Русецкий, Л. А. Гащенко. — Витебск : ВГУ, 2018. — 202 с.
5. Лушников, И. Д. Системный анализ результатов формирования ценностно-патриотических ориентаций учащихся в социальном пространстве / И. Д. Лушников. — Вологда : ВИРО, 2016. — 140 с.
6. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен / А. Н. Вырщиков [и др.]. — М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2007. — 326 с.
7. Гащенко, Л. А. Методологические проблемы формирования патриотических ценностей современного студенчества / Л. А. Гащенко. — Витебск : Изд-во ВГУ, 2003. — 135 с.
8. Ипполитова, Н. В. Развитие проблемы патриотического воспитания в истории и теории педагогики / Н. В. Ипполитова // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Сер. Педагогика*. — 2015. — № 1 (25). — С. 4—11.
9. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. : Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. — М. : Педагогика, 1986. — 460 с.
10. Циулина, М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды : монография / М. В. Циулина. — Челябинск : ЦИЦЕРО, 2012. — 203 с.
11. Постнеклассическая педагогическая психология : ценностно-смысловой тренд : монография / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов [и др.]. — Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО», 2017. — 202 с.
12. Дулин, В. В. Педагогическое управление процессом подготовки офицеров запаса на военных кафедрах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Дулин. — Ставрополь, 2004. — 21 с.
13. Кузьмина, И. В. Проблема патриотического воспитания в школе XXI века : поиск современных подходов и моделей партнёрства / И. В. Кузьмина, В. А. Степихова // *Вестник КГУ*. — 2017. — № 4. — С. 172—177.

14. Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте вызовов современности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 —17 мая 2019 г. / НАН Беларуси, Ин-т социологии; Госпогранкомитет ; Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь ; редкол. : Г. П. Коршунов (гл. ред.) [и др.]. — Минск : ИПС РБ, 2019. — 433 с.
15. Котляров, И. В. Патриотизм как социальная реальность белорусского общества (социологическое измерение) / И. В. Котляров // Веснік Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманіт. навук. — 2017. — № 4. — С. 7—15.

Материал поступил в редакцию 12.05.2020.

Patriotism and patriotic education in the context of the axiological approach

Olga I. Ershova, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development of the Belarusian State University, Cand. Sci. (History), Associate Prof.; *ershova_olga@tut.by*

The article analyzes the concepts of patriotism and patriotic education on the basis of the axiological approach. The relevance and possibilities of focus in students' education in general secondary education institutions on key patriotic values are considered. The data obtained in the course of the republican monitoring of personal development of students in general secondary education institutions are analyzed. The main scientific results of modern research on the problems of patriotic education are summarized.

Keywords: patriotism; patriotic education; axiological approach; key patriotic values; monitoring of students' personal development; general secondary education institutions.

References

1. Lazarevich, A. A. Fenomen globalizacii i eyo vyzovy / A. A. Lazarevich // Filosofskie issledovaniya : sb. nauch. trudov. Vyp. 3. — Minsk : Belaruskaya navuka, 2016. — S. 46—58.
2. Konceptsiya nepreryvnogo vospitaniya detej i uchashchejsya molodyozhi. 2016—2020 gody [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya.html>. — Data dostupa : 22.01.2020.
3. Rekomendacii po rezul'tatam respublikanskogo monitoringa lichnostnogo razvitiya uchashchihsya v 2017/2018 uch. g. [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://adu.by/images/2018/08/rek-lichnostnoe-razvitie.pdf>. — Data dostupa : 22.01.2020.
4. Ruseckij, A. V. Sozidatel'nyj i gumanisticheskij potencial belorusskoj nacional'noj idei / A. V. Ruseckij, L. A. Gashchenko. — Vitebsk : VGU, 2018. — 202 s.
5. Lushnikov, I. D. Sistemnyj analiz rezul'tatov formirovaniya cennostno-patrioticheskikh orientacij uchashchihsya v social'nom prostranstve / I. D. Lushnikov. — Vologda : VIRO, 2016. — 140 s.
6. Vospitanie patriotizma v usloviyah social'nyh peremen / A. N. Vyrshchikov [i dr.]. — M. : Gosudarstvennyj NII sem'i i vospitaniya, 2007. — 326 s.
7. Gashchenko, L. A. Metodologicheskie problemy formirovaniya patrioticheskikh cennostej sovremenogo studenchestva / L. A. Gashchenko. — Vitebsk : Izd-vo VGU, 2003. — 135 s.
8. Ippolitova, N. V. Razvitie problemy patrioticheskogo vospitaniya v istorii i teorii pedagogiki / N. V. Ippolitova // Vestnik SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika. — 2015. — № 1 (25). — S. 4—11.

9. Antologiya pedagogicheskoy mysli Belorusskoj SSR / sost. : E. K. Doroshevich, M. S. Myatel'skij, P. S. Solncev. — M. : Pedagogika, 1986. — 460 s.
10. Ciulina, M. V. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov vozmozhnostyami socioobrazovatel'noj sredy : monografiya / M. V. Ciulina. — CHelyabinsk : CICERO, 2012. — 203 s.
11. Postneklassicheskaya pedagogicheskaya psihologiya : cennostno-smyslovoj trend : monografiya / M. S. YAnickij, A. V. Seryj, M. S. Ivanov [i dr.]. — Kemerovo : GBU DPO «KRIRPO», 2017.— 202 s.
12. Dulin, V. V. Pedagogicheskoe upravlenie processom podgotovki oficerov zapasa na voennyh kafedrah : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / V. V. Dulin. — Stavropol', 2004. — 21 s.
13. Kuz'mina, I. V. Problema patrioticheskogo vospitaniya v shkole XXI veka : poisk sovremennyh podhodov i modelej partnyorstva / I. V. Kuz'mina, V. A. Stepihova // Vestnik KGU. — 2017. — № 4. — S. 172—177.
14. Patriotizm i patrioticheskoe vospitanie v kontekste vyzovov sovremennosti : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 16 —17 maya 2019 g. / NAN Belarusi, In-t sociologii; Gospogrankomitet ; In-t pogranich. sluzhby Resp. Belarus' ; redkol. : G. P. Korshunov (gl. red.) [i dr.]. — Minsk : IPS RB, 2019. — 433 s.
15. Kotlyarov, I. V. Patriotizm kak social'naya real'nost' belorusskogo obshchestva (sociologicheskoe izmerenie) / I. V. Kotlyarov // Vesnik Nac. akad. navuk Belarusi. Ser. gumanit. navuk. — 2017. — № 4. — S. 7—15.

Submitted 12.05.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Основные научные принципы эффективного функционирования и развития информационно-образовательной среды учреждений высшего образования сущностно представляют собой систему общих норм и требований, предъявляемых к планированию, организации и осуществлению рассматриваемых процессов, анализу их результативности. В своей организационно-педагогической составляющей они должны учитывать направленность, специфику содержания, методов и форм организации учебного процесса в соответствии с нормативно заданными целями и существующими закономерностями. При этом речь идёт об их содержательном наполнении, позволяющем использовать данные принципы в изменяющихся условиях организации и осуществления процесса обучения, связанного с модернизацией его организационно-педагогических и методических основ, эволюцией институциональной организации современных университетов к модели «университет 4.0». Важным представляется и чёткое видение их взаимосвязи с деятельностной реализацией технико-технологического и дидактического потенциала среды, решением поставленных перед учреждением высшего образования задач и достижением целей.

Информационно-образовательная среда современного учреждения высшего образования представляет собой открытую систему, которая структурно и содержательно интегрирует накапливаемые ресурсы (интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические). Открытость как свойство информационно-образовательной среды предполагает возможность их расширения в процессе содержательного наполнения. Объём наличествующих информационных ресурсов учебного назначения в своей наполненности и качестве должен позволять осуществлять вариативность организации учебной и профессиональной деятельности субъектов педагогического взаимодействия.

Акценчик И. Е. Научные принципы и закономерности эффективного функционирования и развития информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования.

Формирование смысложизненных ориентаций учащихся подросткового и юношеского возраста в условиях информационного общества

Бурак Ольга Владимировна, младший научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования, магистр философии; *Olga.burak85@gmail.com*

Статья посвящена проблеме развития личности учащихся в условиях информационного общества. Раскрывается содержание категории «смысложизненные ориентации». Дается характеристика смысложизненных ориентаций с учётом особенностей подросткового и юношеского возраста. В качестве методологической основы развития личности учащихся, построения конструктивных отношений в системах «Я — Другие», «Я — Я», а также профилактики девиантного поведения рассматриваются онтологический и аксиологический подходы.

Ключевые слова: информационное общество; личность; смысложизненные ориентации; подростковый возраст; юношеский возраст; онтологический и аксиологический подходы.

Доминирующей чертой развития общественного сознания и общественных отношений в конце XX — первых десятилетиях XXI века является процесс широкомасштабной информатизации. Наблюдается невероятный рост объёмов производимой информации и её потребления; стремительными темпами развивается информационно-коммуникационная инфраструктура; возможности сети Интернет обеспечивают оперативный обмен информацией между неограниченным количеством участников коммуникации; появляются новые формы сбора и хранения данных; активизируется виртуализация культурного бытия. Эти и другие процессы информационного общества выдвигают требования к человеку XXI века. Для того чтобы встроиться в социум и добиться персональной успешности, ему нужно обладать устойчивостью характера (стрессоустойчивостью), широтой взглядов, критичностью и непредвзятостью в оценках и суждениях. Необходимыми личностными качествами также становятся мобильность и гибкость мышления, быстрота реакции на изменения, происходящие в мире и в личной жизни, способность при-

нимать решения и осуществлять самостоятельный выбор.

Информация становится основой социального взаимодействия, а управление социально-экономическими процессами переходит к информационно компетентной и образованной элите.

Процессы информатизации, которые ведут к изменению статуса знаний и информации в структуре общественного сознания и общественных отношений, обусловили изменение требований к организации образовательной деятельности. С одной стороны это открывает невиданные ранее возможности для организации обучения и воспитания учащихся и развития основных психических процессов (памяти, мышления, речи, воображения); с другой стороны (при отсутствии педагогического сопровождения) — может негативно сказаться на становлении личности и формировании межличностных отношений. Таким образом, перед системой образования встаёт необходимость раскрытия потенциала личности, формирования её субъектной созидательной направленности в условиях активного и перманентного взаимодействия с информационным пространством.

Можно констатировать, что современная информационная социальная реальность характеризуется тяготением к прагматическим целям и ценностям. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о достаточно узкой направленности интересов современных учащихся [1, с. 61]. Удовлетворение витальных потребностей у них находится на первом месте. Такая характерная черта информационного общества накладывает негативный отпечаток на формирование мировоззренческих установок развивающейся личности, что в недалёкой перспективе может стать причиной депрессий и экзистенциального кризиса у молодых людей.

Цифровая среда служит генератором многообразных средств коммуникации, а также форм самореализации личности. Общедоступность информации (в первую очередь, благодаря сети Интернет) даёт огромную свободу выбора, принятия решений в различных сферах человеческой жизнедеятельности (профессиональной, досуговой, сфере общения и др.). При этом следует принять во внимание, что информация далеко не всегда характеризуется достоверностью и высоким качеством. Многочисленные её источники активно «завлекают» детей и подростков рекламой развлечений, «загружают» формирующееся сознание обрывками новостей (нередко с искажёнными данными), информацией агрессивного характера. Таким образом, информационный поток проникает в неподготовленную почву. Современные исследования свидетельствуют о наличии значительного влияния процессов информатизации и технологизации на развитие внутреннего мира подрастающего поколения [2, с. 30]. В то же время у подростков ещё отсутствуют или только начинают формироваться «точки опоры», не в полной мере сформирована ценностно-смысловая система координат, позволяющая ориентироваться в многовекторном пространстве социума.

Если обратить внимание на подростковый и юношеский периоды взросления учащихся, то можно отметить следующие предпосылки для развития их ценностно-смысловой сферы.

Согласно данным возрастной психологии для учащихся подросткового возраста

повышенной значимостью обладают тесные эмоциональные контакты; в этот период наблюдается тенденция предаваться мечтаниям, происходит поиск друзей, много внимания уделяется доверительному и эмоциональному общению. Идёт активная социализация, обеспечивающая выстраивание отношений в системе «Я — Другие»; в то же время всё более естественным процессом становится самопознание. В этом возрасте ещё отсутствует способность адаптироваться к неудачам и положению «худшего» в коллективе, младшие подростки проявляют активный протест против необоснованных запретов. Авторитет взрослых значительно снижается [3, с. 255].

У старших подростков усиливаются потребности в иллюзии доступности, в том, чтобы «быть» (эффект присутствия), что-то значить (популярность). Они равняются на взрослых, но стремятся к автономности в коллективе. Повышается значимость независимости как таковой. Заявляют о себе критичность суждений, бескомпромиссность в отношениях, отвращение к опеке [3, с. 259]. Подростки склонны считать, что они лучше осведомлены о положении дел по какому-либо вопросу, чем взрослые, а потому не принимают знания и опыт, которыми обладает старшее поколение. Эта особенность возраста делает затруднительным процесс коммуникации между взрослыми (учителями и родителями) и детьми.

На смену подростковому возрасту приходит юношеский, в течение которого личность активно и сознательно стремится реализовать свой потенциал во внешней среде — в социуме. Осуществляется процесс подготовки к выполнению взрослых социальных ролей. Личность осознаёт отсутствие необходимого опыта и ощущает существенную потребность в его получении, поэтому начинается интенсивная «работа над собой». Происходит активное личностное развитие, обостряется потребность подчеркнуть собственную индивидуальность, повышаются сознательные мотивы поведения, осуществляется становление самосознания, развивается достаточно стабильный «образ Я». Для учащихся старших классов характерно формирование определённого жизненного плана в ходе осознания свойств своей идентичности, понимания собственных интересов и потребностей

[4, с. 54]. Таким образом, в юношеском возрасте наиболее значимые изменения отмечаются в системе взаимодействия «Я — Я».

Если обобщить психологические характеристики старшего подросткового и юношеского возраста, то можно сказать, что для этих возрастных групп самопознание выразительно структурируется в двух направлениях: «Я — Другие» и «Я — Я». Формируется система идентичности, а на её основании — собственная модель личности, когда происходит становление устойчивого самосознания и стабильного «образа Я». Вместе с тем смещение акцентов всё же наблюдается: если подросток — это «личность для других», то юноша — это больше «личность для себя» [5, с. 106].

Изучение представлений о жизненных планах учащихся старших классов показывает: им «свойственны и духовно-нравственные, и сугубо прагматичные, материальные жизненные цели. В основном жизненные цели сконцентрированы на завершении школьного образования и поступлении в учебные заведения, получении хорошей профессии, создании семьи и достижении материальной независимости, что говорит об узконаправленности жизненных планов» [1, с. 61]. Результаты психолого-педагогических исследований актуализируют необходимость развития у учащихся способности к планированию собственной жизни, что приобретает особую значимость в условиях информационного общества.

Вопрос жизненного планирования тесно связан с формированием образа будущего, под которым понимается «особая ментальная реальность, регулирующая перспективу жизненного пути личности, опосредованная её прошлым опытом, уровнем индивидуального, социального и профессионального развития, а также сложной системой когнитивных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих компонентов отношения личности к себе, к другим, к миру в целом» [6, с. 211]. В этом процессе важен акцент на «субъектности как качестве личности, обеспечивающем саму возможность целеполагания, планирования, актуализацию личностной активности, её направленность на самодетерминацию, самореализацию, самопроектирование и, соответственно, на создание конструктивных предпосылок профессионального развития,

выбора спутника жизни, в том числе и на профилактику различных форм девиации» [6, с. 213].

Как отмечает Л. И. Божович, «исследования с удивительной наглядностью показывают, куда направлены взоры учеников среднего и старшего школьного возраста: если первые смотрят в будущее в позиции настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиции будущего» [7, с. 377]. При этом необходимо понимать, что «зрелую личность должна характеризовать не просто устремлённость в будущее, а некоторое оптимальное соотношение направленности в будущее и принятия удовлетворённости настоящим» [8, с. 49]. В терминологии М. М. Бахтина ориентация на будущее отражает «полифоничность» и диалог двух мотивационных тенденций в сознании личности. Стремление в будущее и желание сохранить настоящее в таком отношении можно рассматривать как фактор развития личности.

Исследования жизненного планирования старшеклассников указывают на наличие нескольких характерных для этого возраста противоречий. Во-первых, это противоречие «между объективной необходимостью старшеклассников в постановке дальнейших жизненных планов и субъективной недостаточной способностью к подобному планированию» [1, с. 58]. Во-вторых, учащиеся в юношеском возрасте, как и в более раннем подростковом, находятся в ситуации противоречия «между необходимостью проявления себя как субъектами жизненного пути и внешними ограничениями в лице родителей и педагогов, стремящихся принимать решения за ребёнка» [1, с. 58]. В-третьих, существует противоречие «между осознанием педагогами необходимости формирования у школьников готовности к построению жизненных планов и недостаточным уровнем психолого-педагогической компетентности в реализации этой деятельности» [1, с. 58].

Учащиеся юношеского возраста подходят к вопросу планирования собственной жизни в сложных условиях развития внутреннего мира. С одной стороны, присутствует понимание, что жизнь только начинается, с другой — старшеклассников дезориентирует наличие многообразия вариантов реализации. Это порождает

как гиперактивность, обусловленную потребностью познакомиться с максимально возможным количеством вариантов, чтобы определиться с выбором, так и пассивность и неприятие любых попыток помочь наметить вектор движения. Для учащихся старших классов характерно одновременное присутствие и смелых, амбициозных планов покорения мира, и глубоких сомнений в «достаточности» своих способностей и необходимых качеств. Как правило, они ищут пример для подражания или образ, следование которому помогло бы выстроить порядок действий для успешного достижения результата.

Социокультурные реалии информационного общества предъявляют к личности требования наличия активной жизненной позиции, творческого отношения к решению возникающих проблем, социальной зрелости в постановке своих личных целей, что определяет значение самостоятельного мышления и готовности к различным жизненным ситуациям. То есть речь идёт о смысложизненных ориентациях, от которых зависит процесс личностного и в целом жизненного самоопределения. Будучи рефлексивными механизмами сознания, они инициируют активный поиск призвания и места в мире, а также выявляют способность личности справляться с решением трудных мировоззренческих вопросов [9, с. 55]. Этим обусловлена роль категории «смысл», процессов смыслообразования и смыслопостижения в образовательной деятельности. Сущность указанной категории применительно к образовательной практике выходит за пределы узкого значения выгоды, «смысл» рассматривается в широком мировоззренческом ракурсе понимания значимости той или иной деятельности для развития личности во всех возможных направлениях. В то же время учитывается значимость смыслообразования и смыслопостижения для развития окружающей действительности в соответствии с интересами, способностями и возможностями личности. В таком случае под смысложизненными ориентациями понимаются особого рода образования в структуре социально-личностных компетенций, которые определяют отношение личности к прошлому, настоящему и будущему в социальном и личностном планах, а также характер взаимодействия в системах «Я — Другие», «Я — Я».

Процесс формирования указанных ориентаций предполагает избрание личностью эталонного образа, который обуславливает мировоззренческую позицию и субъективный взгляд личности на все качества объектов и субъектов окружающего мира. Оформленные во внутреннем личностном плане содержательные и смысловые контуры эталонного образа тщательнее изучаются (постигаются) в регулярной познавательной деятельности. Всестороннее рассмотрение параметров, признаков и свойств изучаемого образа обогащается посредством многократного контакта с его проявлениями в окружающей реальности. Всё это способствует более глубокому пониманию многогранности существования рассматриваемого образа. Тонкости и нюансы его содержания наполняют сферу внутреннего мира личности, развивают системность взгляда и объективность в оценивании значения образа с точки зрения его функций и эффектов, оказывающих влияние на окружающую действительность.

Через усвоение содержания эталонного образа происходит погружение в особенности его существования в системе окружающего мира. Углубление в выявленные смыслы и значения ведёт к генезису сути проявления того или иного образа. В свою очередь оперирование им на уровне сути позволяет личности фиксировать и учитывать связи образа с другими проявлениями окружающей действительности. При этом такая системность взгляда на реальность позволяет концентрировать внимание на множестве элементов данной системы, что даёт личности уверенность в собственной способности реализовать свой потенциал и применить его максимально продуктивно и эффективно. И только через постоянную работу по выделению образов из окружающей реальности, по выявлению эталонного содержания каждого из них и направлению усилий на понимание и погружение в суть образа и системные связи возможно добиться созидания продуктов творческой деятельности, которые служили бы на пользу окружающему миру, применялись в нём рационально и являли собою эталон реализации творческого потенциала личности.

Образовательная практика обеспечивает условия для «тренировки» по выявлению образов из окружающей реальности, их анализа, вычленения эталонного содержания

и корректировки ценностной системы координат учащихся. Д. А. Леонтьев определяет образовательный процесс как смысловую реальность, в которой происходит формирование ценностно-смысловых структур сознания личности. Выявленные в ходе воспитательного процесса смыслы влияют в целом на мировосприятие и образуют матрицу жизненных ориентаций. В этом отношении воспитание, построенное как процесс трансляции смыслов, правомерно рассматривать как инструмент выстраивания смысловых систем в сознании личности [10, с. 346].

При рассмотрении вопросов формирования и развития смысложизненных ориентаций учащихся исследователи обращают внимание на необходимость учёта онтологического, психологического и профилактического видов воспитания [11, с. 30—31].

В рамках онтологического воспитания происходит конкретизация ответов на вопросы бытия: «Каким быть?», «Что делать?», «В чём смысл жизни?» Взаимодействие педагога с учащимися направлено на усвоение эталонных образов положительных идеалов и высших духовных ценностей. Онтологическое воспитание ориентировано на постановку гуманистических жизненных целей с учётом личностных возможностей, противоречий, готовности к проявлению ответственности и заботы, направленности на самопознание, саморазвитие и жизнетворчество.

В процессе психологического воспитания учащимся передаются психологические знания и отрабатываются соответствующие навыки. В число психологических знаний входят представления о закономерностях развития личности и об отношениях с обществом, о способах разрешения конфликтов и нормах социально ориентированного поведения, об адекватном отношении к себе и готовности к самооцениванию и самоактуализации.

В качестве цели профилактического воспитания определяется систематическая деятельность по формированию навыков самозащиты, готовность противостоять навязыванию неприемлемых моделей поведения, расширение круга положительных интересов, развитие стремления к здоровому образу жизни и оптимизму [11, с. 30—31].

Полагаем, что методологической основой формирования смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе

должны стать онтологический и аксиологический подходы.

Онтологический подход подразумевает реализацию педагогического потенциала философской категории «бытие» в теории и практике воспитания.

Л. М. Лузина пишет: «Увлечшись сложнейшими теоретическими построениями, мы в известной мере упустили живого человека, живую жизнь и ориентированную на них педагогику жизни, педагогику Бытия» [12]. Исследователь указывает, что «самое сокровенное, подлинно человеческое в человеке недоступно науке и той педагогике, которая сформировалась как научная. Рассудок, дискурс, теория как механизмы науки не всемогущи. В живой жизни, в педагогической действительности встречаются, действуют, любят, страдают, верят, надеются конкретные, неповторимые и уникальные люди, с уникальным набором (может быть, системой) ценностей, целей, потребностей и желаний» [12]. На основании этого Л. М. Лузина обозначает «человеческое в человеке» как мировоззренческую и методологическую основу [13, с. 141]. По её мнению, цель воспитания заключается в «предвосхищении совокупного образа условий, в которых ребёнок мог самоопределиваться в культуре, среди людей, “найти себя”, избрать стратегию самореализации, самовоспитания» [13, с. 147]. В соответствии с этим онтологически ориентированное содержание воспитания составляют «содержательно-деятельностные “узлы” бытия человека, целые темы, приоритетные линии размышлений, созерцаний, мотивов, поступков» [13, с. 149].

С. Л. Рубинштейн указывает, что «понимание бытия как становления выступает как онтологическая основа человеческой активности, возможности включения в изменение бытия» [14, с. 324]. А особенности человеческого бытия состоят в «неразрывной соотнесённости человека с миром и обособленности от него... человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе всё бытие». Одновременно с этим человек как часть бытия включается в него «своими действиями, преобразующими наличное бытие». Смысл деятельности педагога, таким образом, заключается в том, чтобы «показать человеку всё богатство его жизни — этим больше всего можно его укрепить и ему душевно помочь

жить полной жизнью в данных условиях» [14, с. 365].

В рамках аксиологического подхода человек выступает в качестве высшей ценности общества и самоцели общественного развития; данный подход подразумевает интеграцию ценностно-ориентированного содержания предметных областей, доступных учащемуся, в сферу его интересов таким образом, чтобы в процессе воспитания его деятельность развивалась от репродуктивной к творческой.

Следует отметить, что аксиологический подход широко и разносторонне освещается в психолого-педагогической литературе: исследованы проблемы его реализации в воспитании и обучении, сущность и содержание системы ценностных ориентаций личности, закономерности и способы формирования личности и т. д. (В. А. Слостенин, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик, Е. Н. Шиянов и др.).

Заложенная в аксиологическом подходе концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира утверждает необходимость видеть как признаки, единые для всего человечества, так и характеристики, отличающие одного человека от другого.

Роль ценностей раскрывается через понимание значимости вещей и явлений для индивида или отдельных групп людей. В. А. Салеев обращает внимание на необходимость рассматривать реальность существования ценностно-оценочных связей в рамках единого аксиологического поля, которое синтезирует эти связи в себе в рамках так называемой аксиосферы. Аксиологическое поле складывается между объектной структурой на одном полюсе аксиосферы и субъектной структурой — на другом. «В реалиях функционирования аксиологического поля важную роль способно играть так называемое аксиологическое притяжение, которое в каждом конкретном случае определяет доминирование либо объектно-ценностного, либо субъектно-оценивающего начал» [15, с. 45].

Погружаясь в среду внешнего мира, основываясь на своих потребностях, интересах, мотивах, смыслах и устремлениях,

развивающаяся личность чувственно познаёт многообразие форм и проявлений социокультурного окружения. При преломлении их через призму рационального мышления у неё развиваются собственный взгляд, определённая мировоззренческая позиция. Тем самым во внутреннем мире формируется категориальная наполненность осмысленного и систематизированного содержания, позволяющего личности ориентироваться во внешних условиях жизни.

Таким образом, стремительные процессы информатизации и технологизации, характерные для современного этапа общественного развития, могут выступать причиной нарушений в передаче общечеловеческих ценностей и культурных смыслов от поколения к поколению, сбоев в процессе естественного становления у молодёжи смысловых ориентаций, выходя за рамки проблемы поколений. Предупредить возникновение этого разрыва способен специально организованный образовательный процесс. Опираясь на идеи онтологического и аксиологического подходов система воспитания может предусмотреть условия по «бережному» погружению учащихся в информационное пространство, обретению ими опыта определения личностных смыслов, формированию психологических знаний, умений противостоять негативным внешним факторам и справляться с внутренними проблемами.

С учётом данных возрастной психологии можно утверждать, что старший подростковый и юношеский возраст образуют сензитивный период для становления смысловых ориентаций — важного компонента социально-личностных компетенций учащихся, являющегося основой гармоничного развития личности и влияющего на самосовершенствование её внутреннего мира, становление и укрепление мировоззренческой позиции. Обретение личностью эталонного образа является важным условием для эффективного и одобряемого обществом взаимодействия в двух важнейших системах координат: «Я — Другие» и «Я — Я».

Литература

1. Самсоненко, Л. С. Изучение жизненных планов у современных старшеклассников [Электронный ресурс] / Л. С. Самсоненко // Балканско научно обозрение. — 2019. — № 3 (5). — Режим доступа : [<https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-zhiznennyh-planov-u-sovremennyh-starsheklassnikov>]. — Дата доступа : 16.02.2020.
2. Сиденко, Е. А. Особенности старшего подросткового возраста [Электронный ресурс] / Е. А. Сиденко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2011. — № 2. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-starshego-podrostkovogo-vozrasta>. — Дата доступа : 25.03.2019.
3. Краковский, А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А. П. Краковский. — М. : Педагогика, 1970. — 272 с.
4. Кон, И. С. В поисках себя : Личность и её самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
5. Алексеев, В. А. Самосознание и мотивация в деятельности детей на рубеже подросткового и старшего школьного возраста / В. А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. — М. : Просвещение, 1984. — С. 103 — 107.
6. Белогай, К. Н. Формирование образа будущего в период юности как проблема профессионального образования [Электронный ресурс] / К. Н. Белогай, Н. А. Бугрова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2018. — № 43. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazabuduschego-v-period-yunosti-kak-problema-professionalnogo-obrazovaniya>. — Дата доступа : 16.02.2020.
7. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
8. Формирование личности в переходный период : от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной ; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1987. — 184 с.
9. Асанова, Н. В. Роль смысловых ориентаций в развитии личностной идентичности студента в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Н. В. Асанова // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 8. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-razviti-lichnostnoy-identichnosti-studenta-v-obrazovatelnom-protsesse>. — Дата доступа : 24.02.2020.
10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — М. : Смысл, 2007. — 511 с.
11. Ульянова, И. В. Формирование смысловых ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе / И. В. Ульянова // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 10. — С. 29—34.
12. Лузина, Л. М. Онтологическая концепция воспитания: традиции и перспективы [Электронный ресурс] / Л. М. Лузина // Электронный научный журнал «Письма в Эмиссия.Оффлайн». — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. — Дата доступа : 29.05.2020.
13. Лузина, Л. М. Бытийный (онтологический) подход к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. — М. : Агентство «Издательский сервис», 2005. — С. 141—154.
14. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир // Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — С. 283—426.
15. Салеев, В. А. Неоаксиология : становление философской доктрины / В. А. Салеев // *Inveniens quaero, leskoti, rasti, nenurimti* — Vilnae. — Vilnius, MMXI, 2011.

Материал поступил в редакцию 24.08.2020.

The formation of life-meaning orientations of teenage and adolescent students in the information society

Olga V. Burak, Junior Researcher of the Personality Upbringing Problems Laboratory of the National Institute of Education, postgraduate student, M. Sci. (Philosophy); *Olga.burak85@gmail.com*

The article is devoted to the problem of personality development of students in the information society. The content of the category of life-meaning orientations is revealed. The characteristic of life-meaning orientations is given, taking into account peculiarities of teenage years and adolescence. The ontological and axiological approaches are considered as a methodological basis for personality development of students, building constructive relationships in the systems «I — Others», «I — I», as well as prevention of deviant behavior.

Keywords: information society; personality; life-meaning orientations; teenage years; adolescence; ontological and axiological approaches.

Reference

1. Samsonenko, L. S. Izuchenie zhiznennykh planov u sovremennykh starsheklassnikov [Elektronnyj resurs] / L. S. Samsonenko // *Balkansko nauchno obozrenie*. — 2019. — № 3 (5). — Rezhim dostupa : [<https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-zhiznennykh-planov-u-sovremennykh-starsheklassnikov>]. — Data dostupa : 16.02.2020.
2. Sidenko, E. A. Osobennosti starshego podrostkovogo vozrasta [Elektronnyj resurs] / E. A. Sidorenko // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. — 2011. — № 2. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-starshego-podrostkovogo-vozrasta>. — Data dostupa : 25.03.2019.
3. Krakovskij, A. P. O podrostkah (soderzhanie vozrastnogo, polovogo i tipologicheskogo v lichnosti mladshogo i starshego podrostka) / A. P. Krakovskij. — M. : Pedagogika, 1970. — 272 s.
4. Kon, I. S. V poiskah sebya : Lichnost' i eyo samosoznanie / I. S. Kon. — M. : Politizdat, 1984. — 335 s.
5. Alekseev, V. A. Samosoznanie i motivaciya v deyatel'nosti detej na rubezhe podrostkovogo i starshego shkol'nogo vozrasta / V. A. Alekseev // *Problemy motivacii obshchestvenno poleznoj deyatel'nosti shkol'nikov*. — M. : 1984. — S. 103—107.
6. Belogaj, K. N. Formirovanie obraza budushchego v period yunosti kak problema professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] / K. N. Belogaj, N. A. Bugrova // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. — 2018. № 43. — Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-budushchego-v-period-yunosti-kak-problema-professionalnogo-obrazovaniya>. — Data dostupa : 16.02.2020.
7. Bozhovich, L. I. Lichnost' i formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — M. : 1968. — 464 s.
8. Formirovanie lichnosti v perekhodnyj period : ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu / pod red. I. V. Dubrovinoj ; Nauch.-issled. In-t obshchej i pedagogicheskoy psihologii Akad. ped. nauk SSSR. — M. : Pedagogika, 1987. — 184 s.
9. Asanova, N. V. Rol' smyslozhiznennykh orientacij v razvitii lichnostnoj identichnosti studenta v obrazovatel'nom processe [Elektronnyj resurs] / N. V. Asanova // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. — 2012. — № 8. — Rezhim dostupa : [<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smyslozhiznennykh-orientatsiy-v-razvitii-lichnostnoj-identichnosti-studenta-v-obrazovatel'nom-protsesse>]. — Data dostupa : 24.02.2020.
10. Leont'ev, D. A. Psihologiya smysla : priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. — 3-e izd., dop.— M. : Smysl, 2007. — 511 s.

11. Ul'yanova, I. V. Formirovanie smyslozhiznennyh orientacij shkol'nikov i studentov v obrazovatel'nom processe / I. V. Ul'yanova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2008. — № 10. — S. 29—34.
12. Luzina, L. M. Ontologicheskaya koncepciya vospitaniya: tradicii i perspektivy [Elektronnyj resurs] / L. M. Luzina // Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Pis'ma v Emissiya.Offline». — Rezhim dostupa : <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. — Data dostupa : 29.05.2020.
13. Luzina, L. M. Bytijnyj (ontologicheskij) podhod k vospitaniyu // Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii: podhody i problemy / pod red. I. A. Zimnej. — M. : Agentstvo «Izdatel'skij servis», 2005. — S. 141—154.
14. Rubinshtejn, S. L. СHеловек i mir // Bytie i soznanie. СHеловек i mir / S. L. Rubinshtejn. — SPb. : Piter, 2003. — S. 283—426.
15. Saleev, V. A. Neoaksiologiya : stanovlenie filosofskoj doktriny / V. A. Saleev // Inveniens quaero, leskoti, rasti, nenurimti — Vilnae. — Vilnius, MMXI, 2011.

Submitted 24.08.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Рекомендации для педагогов-преподавателей всех предметов должны строиться на создании особой атмосферы, благоприятствующей эстетическому развитию школьников. Это касается, прежде всего, преподавателей начальной школы и гуманитарных предметов. В начальной школе (особенно в первых классах) ребёнок ещё находится во власти игры; однако здесь при помощи учебной деятельности дети приобщаются к искусству, обладают неиссякаемой свежестью эстетического чувства. Задача педагога — направлять эстетическое восприятие на подлинные эстетические ценности, пробуждать «светлую радость» (Н. Г. Чернышевский), которую даёт человеку созерцание красоты.

И, конечно, использовать по широкой шкале все возможности гуманитарных предметов, начиная от родного языка и литературы и заканчивая историей и зачатками обществоведения. Впрочем, некоторые творческие преподаватели умудряются открывать красоту и гармонию и в своих, естественнонаучных предметах, что отвечает общечеловеческой значимости эстетической ценности.

Педагог всегда должен делать коррекцию и на возрастные особенности учащихся. В средней школе, в подростковой среде, особое внимание при формирующемся интеллекте — на возрастное, повышенное состояние нервной системы учащихся; в старших классах особое внимание следует уделять формированию концептуального (в том числе художественного) мышления, стремиться (уже на основе преподавания курса «Отечественной и мировой художественной культуры») к реализации целостного эстетико-художественного воздействия на повзрослевших школьников.

Салеев В. А. Эстетическое развитие личности: методология, методика, роль педагога.

УДК 1:316.3

Социальный статус личности в концепции индивидуализированного общества

Шендрик Виктория Генриховна, аспирант лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования; vika.shendrik.94@mail.ru

В статье рассматривается положение личности в социальной структуре XXI века. Раскрывается механизм осуществления социальных связей. Обосновывается концепция перехода от классовой и стратификационной систем к индивидуализированному обществу.

Ключевые слова: социальная структура; социальные связи; классовая система; стратификационная система; индивидуализированное общество.

Проблема социального статуса личности находит свои идейные истоки в трудах К. Маркса, М. Вебера, П. Сорокина, Э. Дюркгейма, дальнейшее развитие получает в работах К. Дэвиса, У. Мура, Р. Мертона, Р. Тернера. Однако в настоящее время назрела потребность в пересмотре классических теорий социальной стратификации и выстраивании современной концепции социального статуса личности, что обусловлено в первую очередь трансформацией природы отношений между техникой, технологией и обществом. В научных кругах ведутся дискуссии по поводу того, в какую эпоху мы живём: находимся в стадии стагнации или же переживаем новый виток роста, стоим на пути к обществу благосостояния или становимся заложниками слабо контролируемого общества риска? Дискуссионность данных вопросов с точностью указывает на одно — мир находится в стадии трансформации социотехнологической реальности, осуществляется процесс становления новой социальности, формирующейся под воздействием факторов информатизации и диджитализации.

Отечественными и зарубежными исследователями активно ведётся работа по изучению постиндустриального общества с точки зрения изменений, наблюдающихся в общественной структуре, вызванных цифровизацией различных областей социокультурной реальности. Влияние глобализации, восприимчивость к угрозам и рискам, процессы отчуждения личности, проблема цифрового и экономического

неравенства — эти и многие другие аспекты, отражающие тенденции изменения социальной архитектуры XXI века, освещаются в работах З. Баумана [1; 2; 3], А. Турена, У. Бека [4], Э. Гидденса [5; 6], Л. Бруно, М. Каллона, Джона Ло. Проблема социальной стратификации в условиях цифрового общества нашла отражение в трудах отечественных учёных: Е. М. Бабосова, Г. Н. Соколовой, А. И. Денискина, М. И. Горбача.

В рамках данной статьи ставится цель выявить основные тенденции трансформации социального статуса личности в социальном пространстве XXI века.

Точно так же, как в XVIII веке изобретение паровой машины, а в XIX — электричества, появление компьютерных технологий в XX веке и их дальнейшее усовершенствование ознаменовали собой новую веху общественного развития. Изменения в социальной структуре современного общества обусловлены происходящими в настоящее время процессами цифровизации в экономической, политической, социальной и иных сферах жизнедеятельности, характеризующимися стремительными технологическими переменами, масштабными экономическими реформами, трансформацией рынка труда, что в итоге приводит к возникновению новых социальных групп, форм взаимодействия и поведения и к трудностям в обеспечении функционирования прежних.

Будучи погружённой в социальную среду, личность взаимодействует с ней на нескольких уровнях. Это:

— макроуровень социокультурной среды (имеет социетальную природу. Макро-процессы, выступающие детерминантами социального статуса личности, осуществляются на уровне мирового сообщества, национальных государств, регионов, этнических групп. Макросреда в первую очередь влияет на общественные институты и уже через них, опосредовано, на личность);

— мезоуровень (институциональный уровень, предполагающий воздействие на личность посредством хозяйственно-экономических, научно-технических, политических и иных институтов с учётом внутренних общественных проблем и внешних цивилизационных вызовов) [7, с. 101];

— микроуровень (ближайшая среда индивида, оказывающая непосредственное воздействие на него, сфера межличностных отношений, в рамках которой удовлетворяются потребности и желания личности).

Основываясь на том, что микроуровень — это сфера личных интересов каждого, а макроуровень — общественного благосостояния, можно утверждать, что именно мезоуровень является тем уровнем социальной среды, где соприкасаются индивидуальное и общее, частное и общественное, именно на нём и формируются классовые и стратификационные отношения. Однако в социальной динамике современного общества наблюдается всё большее смещение интересов индивидов и их активной деятельности с мезоуровня социальной детерминации на микроуровень.

Современное общество с точки зрения индивидуализации его членов, а также фрагментарности происходящих в политической, экономической и иных сферах жизнедеятельности процессов выступает центральной проблематикой в исследованиях З. Баумана. Концепция индивидуализированного общества находит своё отражение в таких трудах учёного, как «Текущая современность» [1], «Индивидуализированное общество» [2], «Глобализация. Последствия для человека и общества» [3]. Основываясь на идеях З. Баумана, а также исходя из собственных представлений о современности, месте и роли личности в социальном пространстве XXI века, в качестве отличительной особенности и базового положения социальной стратификации, соответствующей реалиям цифровой эпохи, выдвигается тезис о *переходе от классовой и стратификационной*

систем к индивидуализированному обществу. Данное положение требует обоснования.

Развернувшаяся на пороге XXI века научно-техническая революция сделала уязвимой социальную архитектуру индустриального общества. В попытке сконструировать модель социального пространства постиндустриального общества исследователями предлагается всё большее количество критериев стратификации, исходя из которых дифференциация осуществляется уже в рамках больших социальных групп. В основном дискуссия разворачивается вокруг среднего класса как гаранта устойчивого развития социально-экономической системы. Этот класс пополняется новыми социальными группами, выступающими движущей силой мирового сообщества; выдвигаются критерии, нетипичные для индустриального общества, однако ключевые в условиях современности: цифровое неравенство, способность вырабатывать собственные концептуальные и операционные модели успеха, наличие компетенций в области цифровых ИКТ, ориентация на индивидуализацию труда в противовес её унификации и синхронизации, степень адаптационной активности к быстро меняющимся условиям окружающей действительности. Стратификационные модели общества XXI века характеризуются применением методик, созданных на основе множественности показателей (в большинстве своём экономических), и многоуровневой системой социальной дифференциации.

Согласно П. Бурдьё, «социальное пространство конструируется каждый раз как (зависящая от целей и средств исследования) форма выражения и обобщения имеющейся в распоряжении эмпирической информации. Оно в каждом конкретном случае может быть одномерным и многомерным пространством с любым числом измерений, поскольку используется для описания взаимосвязей различного рода социологических величин, характеризующих социальные явления» [8, с. 556—557]. Многообразие разработанных к настоящему времени научных подходов к социальной стратификации и выстроенная на их основании сложная многоуровневая система общественного устройства — тому подтверждение. Безусловно, социальная

дифференциация неизбежна, в силу как природно предопределённых, так и выработанных в условиях социума разного рода отличий между индивидами. Также она жизненно необходима для нормального функционирования общественной системы. Однако здесь возникает проблема границ, за рамками которых дальнейшее деление на «вложенные друг в друга» социальные страты уже будет невозможно. Инновационные критерии социальной дифференциации, выделение новых социальных групп в общественной структуре — всё это разрабатывается с целью наиболее точного отражения процессов, протекающих на современном этапе общественного развития. В то же время возникает вопрос: не является ли постоянно увеличивающееся дробление социальной структуры признаком ликвидации жизненных основ в традиционных категориях крупных общественных групп социальных классов или страт? Потребность в детализации социальной структуры по причине её усложнения, вызванного процессами всеобъемлющей цифровизации, выступает одним из оснований для рассмотрения постиндустриального общества как индивидуализированного.

Понятие «индивидуализированное общество» используется для обозначения:

— этапа, состояния, одной из стадий в развитии социальной системы с характерной для неё трансформацией механизмов социализации индивидов, а также принципов их взаимодействия в рамках малых и больших общественных групп;

— социальных процессов, обусловленных тенденциями повышения динамизма поведенческих реакций индивидов, ситуативной логикой их поступков, а также всё большей рационализацией самосознания в результате совместной жизнедеятельности.

Речь не идёт о том, что современное общество представляет собой бесчисленное количество обособленных индивидов, напротив, социальные связи расширяются, и это способствует формированию разного рода общностей на мезоуровне социокультурной среды. Но осуществляя анализ стратификационной структуры постиндустриального общества, места и роли личности в системе общественных отношений, необходимо не столько сконцентрировать внимание на количестве страт, их специфике и процент-

ном соотношении, сколько перейти в иную плоскость социокультурного анализа и выявить **интенсивность взаимодействия личностей** в рамках и социальных групп, к которым относятся эти личности, и межгрупповых взаимоотношений, а также **длительность пребывания в той или иной группе**. Коллективное единство, образующееся на институциональном уровне социокультурной среды, отражённое в классовых и стратификационных системах, определяется числом индивидов, реализующих активную деятельность на мезоуровне социокультурной среды, количеством времени, которое они здесь проводят, и степенью «тесноты» функциональной связи между индивидами.

Так что же является движущей силой, побуждающей людей к совместным действиям, объединяющей их в социальные группы, способствующей сохранению и поддержанию общей сущности? Какие социокультурные трансформации указывают на качественную перестройку социального ландшафта XXI века, проявляющегося в переходе от классовой/стратификационной систем к индивидуализированному обществу?

Фердинанд Тённис в работе «Общность и общество» раскрывает механизм создания социальных связей, выдвигает критерии, определяющие глубину и длительность социальных отношений в рамках больших социальных групп. В качестве основополагающих показателей выдвигаются следующие:

- стабильность и доверие;
- социальная связанность или взаимная зависимость;
- принадлежность и соответствие;
- общие «воление» и деяния («...воля одного человека влияет на волю другого, стимулирует или сковывает её...; если же воля одного совпадает, соединяется или смешивается с волей другого, то возникает общее воление (*gemeinsames Wollen*), которое может быть понято как единая воля...так воля каждой отдельной личности, входящей в коллективное множество, является частью совокупной воли и в то же время определяется совокупной волей, зависит от неё»);
- долгосрочность социальных отношений;
- способность к принятию решений («...принимать решения может отдельный человек как мыслящее существо; если же

речь идёт о многих людях, то это возможно лишь тогда, когда между ними долго царит согласие, или так долго, чтобы они могли признать и считать действительной волю части их совокупности, выраженную в заранее установленных формах и при общем согласии, как волю всех») [9, с. 221, 224].

В XXI веке наблюдается трансформация механизма формирования социальных связей. Современное общество характеризуется как общество риска, а окружающая человека социокультурная среда — как непрерывный динамичный поток бифуркационных процессов со свойственными для них нелинейностью и хаотичностью протекания. Цифровые технологии открывают новые возможности для самореализации личности, глобальная сеть Интернет вместе с географическими границами стирает границы между публичным и приватным, информационно-коммуникационные технологии повышают скорость осуществления коммуникации, расширяют число интеракций и в то же время «сжимают» временные рамки, погружая общество в состояние постоянного ощущения нехватки времени. Целостная картина представляется в виде общности, где каждая личность пытается достичь индивидуального порядка на фоне глобального хаоса. Все вышеперечисленные тенденции приводят к изменению социальных отношений XXI века в рамках больших социальных групп:

- на смену характерным для индустриального общества стабильности и доверию приходят такие черты постиндустриального общества, как неустойчивость, изменчивость, недоверие, межличностная отчуждённость;

- социальная связанность заменяется автономностью, локализацией индивидов;

- принадлежность и соответствие большинству уступает место поиску собственной жизненной стратегии, раскрытию индивидуальных особенностей;

- единые воля и деяния того или иного социального класса в условиях «слабых» социальных связей обретают черты простой суммы схожих целевых установок с индивидуальными ресурсами и схемами по их достижению;

- долгосрочность социальных отношений сменяется краткосрочными поверхностными связями.

Одним из главных отличий постиндустриального общества от других его исторических типов является рискогенность. Безусловно, на протяжении всего периода своего существования общество было подвержено разного рода рискам. Однако, согласно Э. Гидденсу, существуют две его разновидности: «внешний риск — это риск, причина которого лежит вне нас самих: она связана с неизменными традициями или законами природы, и рукотворный риск — это риск, связанный с нашим познанием окружающего мира. Мы живём в мире, где опасности, созданные нашими же руками, не менее, а то и более серьёзны, чем те, что приходят к нам извне» [6, с. 42, 50]. Современные риски вызваны в первую очередь технико-технологическими процессами и активизируются благодаря феномену глобализации. Научно-технический прогресс во многом делает нашу жизнь более комфортной, однако плата за такой комфорт — неопределённость и непредсказуемость завтрашнего и даже сегодняшнего дня. «Неизбежный риск — это обратная сторона беспрецедентных благоприятных возможностей (процветания, относительно высокого уровня социального обеспечения), предлагаемых развитыми постиндустриальными обществами большинству своих членов» [4, с. 161].

Научно-техническая революция конца XX — начала XXI века одновременно с производством и распределением благ по такому же принципу производит риски. Глобальный характер неустойчивости и неопределённости проявляется во всех сферах жизнедеятельности: экономической, политической, социокультурной и потому не может не отразиться на традиционном образе жизни индивидов, социальной структуре в целом. И если с производством риска всё более-менее понятно — его источником являются решения, принимаемые на индивидуальном или коллективном уровне по осуществлению того или иного действия или же бездействию относительно сложившейся ситуации, то с распределением риска всё гораздо сложнее. В любой ситуации риск можно минимизировать, однако в полной мере контролю он не поддаётся. Распределение риска крайне неравномерно. Неизвестно, кто в очередной раз станет его потребителем, кому он принесёт вы-

году, а кто «попадёт под удар». Получается парадоксальная ситуация, когда индивидуальные жизненные возможности личности детерминированы системой, с которой она, возможно, связана лишь опосредованно.

В условиях, когда градус неопределённости и неустойчивости настолько высок, уязвимость социального статуса повышается, и даже самый привилегированный статус может оказаться временным и внезапно трансформироваться. «Утрата чёткого места в обществе становится ныне опытом, который может сколько угодно раз повторяться в жизни каждого человека, в то время как лишь немногие, а то и никакие из возможных статусов оказываются достаточно надёжными, чтобы можно было говорить о длительном пребывании в них. Перспектива обретения "стабильного пристанища" в конце дороги отсутствует; быть в пути стало постоянным образом жизни индивидов, не имеющих (теперь уже хронически) своего устойчивого положения в обществе» [2, с. 183]. Реальность постиндустриального общества такова, что уязвимым оказывается не только социальный статус личности в рамках той или иной страты, но и общее положение конкретной стратификационной группы на фоне других групп.

В исторической ретроспективе обретение сословной принадлежности не требовало от индивида каких-либо активных действий касательно самоопределения, оно было изначально предписано. Классовая структура предполагала деятельность, направленную на соответствие принятым в рамках класса стандартам, активное приспособление и вживание в устоявшиеся модели поведения. Признаки класса довели над возможностям личностного выбора.

В настоящее время, или, как его назвал З. Бауман, время «растекающейся» модернизированной классовой и стратификационной принадлежности весьма условна, так как границы между социальными классами размываются. Это не означает, что они пропадают вовсе или их становится меньше, напротив, по причине усложнения социальной структуры (здесь имеется в виду выделение внутри страт социальных образований нового типа) границ, условно разделяющих социальное пространство, становится больше, однако их «пропускная способность» увеличивается. «Разнообразие разделительных линий,

их переплетение приводят к тому, что индивид, будучи членом ингруппы, становится членом множества аутгрупп, участником ингрупповых и аутгрупповых взаимодействий, балансируя, таким образом, между "групповыми" границами» [10]. Активизация социальной мобильности задаёт импульс к движению не только на уровне индивидов, но и на более масштабном межгрупповом стратификационном уровне. В такой ситуации возможны не только социальный подъём или спуск индивида, но и повышение/понижение ранга, а также увеличение или уменьшение масштабов социальных групп, что свидетельствует об их неустойчивости, открытости границ и ослаблении социальных связей.

Если в условиях индустриального общества, характеризующегося как относительно стабильное и предсказуемое касательно социодинамики, основная задача индивида сводилась к поиску методов и средств, гарантирующих входение в определённую социальную группу и прочное закрепление в ней своей позиции, то в постиндустриальном обществе вопрос «Как примкнуть к конкретному классу или страте?» сменился на «К какой социальной группе следует примкнуть?». Индивида волнует вопрос устойчивости пределов социальной группы, в которую он, затратив значительное количество своих ресурсов, проник.

Жизнедеятельность в условиях непрерывного потока социокультурных трансформаций, неустойчивость стратификационных границ превращает современного человека в «кочевника XXI века», делает его положение в обществе всё более маргинализированным. Пограничное состояние уже стало нормой для постиндустриального общества. Окружающая среда вынуждает индивида перейти от позиции умеренной активности и в некотором роде даже инертности к состоянию, для которого характерны динамика мобильности и гибкости ввиду необходимости отказа от устоявшихся стереотипов и моделей, предлагаемых в рамках классового общества. В настоящее время жизнь по шаблону уже невозможна, так как старые модели в условиях современного общества риска не действуют, а выработка новых затруднительна, поскольку если они и успеют выработаться, то вряд ли успеют прижиться, ибо под воздействием современных

научно-технических разработок окружающая среда за относительно короткий промежуток времени неоднократно трансформируется. Единственно возможным шаблоном или правилом, действующим вне времени, является выработка собственной траектории движения в социальном пространстве. Необходимость поиска личностной жизненной стратегии и потребность в её изменении на протяжении всего периода становления социального статуса личности усиливают индивидуализацию человека, его автономность по отношению к другим членам общества. В XXI веке скорость реагирования на изменения окружающей среды, скорость принятия решения, скорость горизонтальной и вертикальной мобильности личности становятся важнейшими факторами социальной стратификации.

Рассматривая любую социальную общность как абстрактную теоретическую модель, возможно наделить её свойством масштабности. Далее можем предположить: чем масштабнее организм, тем более затруднительным будет его движение, то есть перемещение в социальном пространстве. Индивид по отношению к группе обладает значительно меньшей «масштабностью», соответственно ограничиваются плотность взаимодействия и длительность пребывания в группе. Следовательно, уменьшая социальную взаимообусловленность, он увеличивает шансы на свою гибкость, социальную мобильность.

Это во многом объясняет тенденцию перехода профессиональных, экономических, да и в целом межличностных отношений в формат «отношений по востребованию»: как только потребность во взаимоотношении исчезает либо длительные связи приводят к увеличению издержек, сдерживанию социальной мобильности личности, они прекращаются. В качестве примера и в подтверждение вышесказанного следует привести тенденцию, существующую в настоящее время на рынке труда, — рост числа таких форм трудовых отношений, как фриланс, договор подряда, работа в отдалённом режиме и др.

Смещение интересов личности с институционального уровня на индивидуальный (в сферу личных интересов) во многом обусловлено тенденцией перехода от долгосрочной к краткосрочной ментальности.

Уязвимость социального статуса личности, а также самих позиций, на которые может претендовать индивид, плюралистичность жизненных стратегий, маргинализированное положение, в котором неоднократно и зачастую не по собственному желанию, а становясь заложником обстоятельств, оказывается человек, усложняют процесс мировосприятия и жизнедеятельности в рамках больших социальных групп. Социальное пространство представляется как совокупность позиций, обладающих нечётко выраженными границами (их можно, заимствуя терминологию, обозначить как силовые поля), а также множественность пересекающихся между собой векторов направленности, двигаясь по которым, каждый индивид выстраивает свою траекторию жизни. Таким образом, социальное пространство XXI века «...представляет собой сферу институционального риска, арену борьбы, где принятие риска противопоставляет индивидов друг другу или препятствиям физического мира» [5, с. 126].

Складывается ситуация, в которой противоборствующими сторонами выступают уже не классы или социальные слои, расположенные по разным полюсам стратификационной пирамиды, а атомизированные личности, чьи векторы пересекаются в борьбе за улучшение или же сохранение своих статусных позиций в обществе. Если, согласно Ф. Тённису, фактором, стимулирующим жизнедеятельность и восприятие собственного «Я» в рамках больших социальных групп, является единое «воление» и коллективное принятие решения, то конкурентная среда постиндустриального общества делает общность интересов всё более туманной. В сложившейся ситуации социальные объединения есть, а единения внутри них нет. «Каков смысл общих интересов, если они не позволяют каждому индивиду реализовывать его собственные» [2, с. 60]. Постиндустриальное общество всё больше приобретает очертания сетевого, нежели стратификационного или группового.

По аналогии с цифровой сетью социальное пространство современного общества можно представить как совокупность узлов и сигналов, что передаются от одного к другому по различным каналам связи, образуя зоны периферии и центров социальной активности. Если в рамках классической

теории сетевого общества, описанной в трудах М. Кастельса, узлы выступают в качестве символического обозначения индивидов или групп, то согласно альтернативной современной акторно-сетевой теории социального действия в качестве таких узлов могут рассматриваться акторы разной природы (Интернет вещей, искусственный интеллект, роботы), то есть искусственным объектам приписывается равный с людьми статус в производстве социального действия. При рассмотрении деятельности акторов в рамках социокультурной среды с точки зрения центра и периферии микроуровень социокультурной среды — ближайшая среда индивида — определяется как центр, а мезоуровень, или институциональный уровень, — как периферия социальной активности. Всё многообразие взаимодействий индивидов обозначается понятием «сигналы»: тем самым подчёркиваются быстрота и краткосрочность осуществления контактов. Задача, которую ставит перед собой индивид, переходя с микро- на мезоуровень социальной среды, преимущественно сводится к тому, чтобы постоянно «быть на связи», черпать из окружающей среды информацию, необходимую в большей степени для выстраивания личностной жизненной стратегии и в меньшей мере — для объединения в группы с целью создания совместных проектов, решения общих проблем. Тем самым обуславливается лишь опосредованная близость техногенного характера, отличающаяся не устойчивыми отношениями, а ориентацией на быстрый и свободный вход в сеть и выход из неё.

Резюмировав всё вышесказанное, сделаем следующие выводы.

1. Качественная перестройка социального ландшафта XXI века связана с трансформацией сети взаимных зависимостей. Классические модели социальной стратификации, представляющие собой многоуровневую иерархически выстроенную совокупность социальных слоёв, в условиях постиндустриального общества уже не являются в полной мере релевантными, что определено трансформацией природы отношений между техникой, технологией и обществом.

Впоследствии это приводит к изменению взаимоотношений индивидов и социальных групп.

2. В качестве ведущих тенденций трансформации статуса личности в социокультурном пространстве XXI века выдвигаются следующие:

- переход социальных связей из вертикальной плоскости в горизонтальную;
- ликвидация жизненных основ в традиционных категориях крупных общественных групп, социальных классов или слоёв;
- переход к индивидуализированному обществу.

Само понятие «индивидуализированное общество» подразумевает некую общность (вне социума существование индивида невозможно), но с ориентиром на принципиально иную системную организацию, нежели традиционное и даже индустриальное общество. Такого рода общественная организация характеризуется усложнением социальной структуры и расширением межличностных и межгрупповых связей, сокращением длительности пребывания в рамках одной социальной группы, а также снижением степени «тесноты» функциональной связи между индивидами, активизацией мобильности на уровне индивидов и межгрупповом стратификационном уровне. Уязвимость социального статуса личности, снижение устойчивости границ социальной группы, индивидуализация человека, автономность по отношению к другим членам общества, плюралистичность жизненных стратегий, переход от долгосрочной к краткосрочной ментальности (от длительных устойчивых взаимосвязей — в формат отношений по востребованию), сетевая структура общества, предполагающая расширение числа интеракций и в то же время дезинтеграцию социальных связей, — всё это является характерными чертами общественного устройства XXI века. В таких условиях скорость реагирования на изменения окружающей среды и принятия решения, скорость горизонтальной и вертикальной мобильности личности становятся основополагающими факторами социальной стратификации постиндустриального общества.

Литература

1. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман / пер. с англ. ; под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
2. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман / пер. с англ. ; под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Логос, 2005. — 390 с.
3. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман / пер. с англ. М. Л. Коробочкиной ; под ред. Е. В. Яновской. — М. : Издательство «Весь мир», 2004. — 188 с.
4. Бек, У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек / пер. с англ. А. Д. Ковалёва // THESIS. — 1994. — Вып. 5. — С. 161—168.
5. Гидденс, Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс / пер. с англ. С. П. Баньковской // THESIS. — 1994. — Вып. 5. — С. 107—134.
6. Гидденс, Э. Ускользящий мир : как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс / пер. с англ. М. Л. Коробочкиной. — М. : Изд-во «Весь мир», 2004. — 120 с.
7. Слемнев, М. А. Социокультурная реальность : структура и факторы исторической динамики / М. А. Слемнев // Учёные записки : сб. науч. труд. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. — Т. 22. — С. 99—105.
8. Шматко, Н. А. «Социальное пространство» Пьера Бурдьё / Н. А. Шматко // Социальное пространство : поля и практики / пер. с франц. ; сост., общ. ред., пер. и послесл. Н. А. Шматко. — СПб. : Алетейя ; М. : Ин-т экспериментальной социологии, 2005. — С. 554—574.
9. Теннис, Ф. Общность и общество / пер. с нем. А. Н. Малинкина // Социологический журнал. — 1998. — № 3(4). — С. 207—229.
10. Напсо, М. Д. «Маргинальный человек» Р. Парка и современность [Электронный ресурс] / М. Д. Напсо // Социодинамика. — 2016. — № 5. — С. 58—63. — Режим доступа : https://e-notabene.ru/fr/article_17979.html. — Дата доступа : 12.03.2020.

Материал поступил в редакцию 29.04.2020.

A social status of a personality in the concept of the individualized society

Viktoriya G. Shchendrik, postgraduate student of the Personality Upbringing Problems Laboratory of the National Institute of Education; vika.shendrik.94@mail.ru

The article discusses the status of a personality in the social structure of the 21st century. The concept of the transition from class and stratification systems to the individualized society is substantiated.

Keywords: social structure; social connections; class system; stratification system; individualized society.

References

1. Bauman, Z. Tekuchaya sovremennost' / Z. Bauman / per. s angl. ; pod red. Yu. V. Asochakova. — SPb. : Piter, 2008. — 240 s.
2. Bauman, Z. Individualizirovannoe obshchestvo / Z. Bauman / per. s angl. ; pod red. V. L. Inozemtseva. — M. : Logos, 2005. — 390 s.
3. Bauman, Z. Globalizatsiya. Posledstviya dlya cheloveka i obshchestva / Z. Bauman / per. s angl. M. L. Korobochkinoy ; pod red. E. V. Yanovskoy. — M. : Izdatel'stvo «Ves' mir», 2004. — 188 s.

4. Bek, U. Ot industrial'nogo obshchestva k obshchestvu riska / U. Bek / per. s angl. A. D. Kovaleva // THESIS. — 1994. — Vyp. 5. — S. 161—168.
5. Giddens, E. Sud'ba, risk i bezopasnost' / E. Giddens / per. s angl. S. P. Ban'kovskoy // THESIS. — 1994. — Vyp. 5. — S. 107—134.
6. Giddens, E. Uskol'zayushchiy mir : kak globalizatsiya menyaet nashu zhizn' / E. Giddens / per. s angl. M. L. Korobochkinoy. — M. : Izdatel'stvo «Ves' mir», 2004. — 120 s.
7. Slemnev, M. A. Sotsiokul'turnaya real'nost' : struktura i faktory istoricheskoy dinamiki / M. A. Slemnev // Uchenye zapiski : sb. nauch. trud. — Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova, 2016. — T. 22. — S. 99—105.
8. SHmatko, N. A. «Social'noe prostranstvo» P'era Burd'yo / N. A. SHmatko // Social'noe prostranstvo : polya i praktiki / per. s franc. ; sost., obshch. red., per. i poslesl. N. A. SHmatko. — SPb. : Aletejya ; M. : In-t eksperimental'noj sociologii, 2005. — S. 554—574.
9. Tennis, F. Obshchnost' i obshchestvo / per. s nem. A. N. Malinkina // Sotsiologicheskij zhurnal. — 1998. — № 3(4). — S. 207—229.
10. Napso, M. D. «Marginal'nyy chelovek» R. Parka i sovremennost' [Elektronnyy resurs] / M. D. Napso // Sotsiodinamika. — 2016. — № 5. — S. 58—63. — Rezhim dostupa : https://e-notabene.ru/fr/article_17979.html. — Data dostupa : 12.03.2020.

Submitted 29.04.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Образование как специфический вид деятельности человека во все времена обладало особым значением. В онтологическом плане образование формирует мировоззрение личности: картину мира, внутреннюю систему координат, смысловую и ценностную наполненность, а также готовность к взаимодействию с окружающей действительностью. В связи с этим неотъемлемой частью образования выступает воспитание, в процессе которого внутренний мир личности воссоединяется с явлениями мира внешнего.

Вследствие этого образование может быть определено как специально организованные условия, в которых раскрывается личностный потенциал человека, формируется его образ окружающей реальности, выявляются его субъектная позиция и направленность созидательной деятельности. В свою очередь, воспитание может трактоваться как специально организованные условия, в которых личностью выявляются смысложизненные основания индивидуального и социального бытия. В таком случае обучение выступает как процесс освоения субъектом образовательной деятельности (обучающимся) эталонного многомерного образа природной или социальной реальности. Подготовку можно понимать как процесс формирования навыков, позволяющих личности оперировать необходимыми инструментами преобразования окружающей реальности. В соответствии с этим функциональная грамотность может быть определена как эталонная функциональность субъекта в структуре природной и социальной реальности, обеспечивающая масштабность личности и расширяющая пределы человеческой созидательной деятельности.

Бурак О. В. Образование в эпоху глобализации: философский взгляд на образовательную деятельность.

Компетентностный подход в дошкольном образовании Республики Беларусь

Косенюк Раиса Романовна, заведующий лабораторией дошкольного образования Национального института образования, кандидат педагогических наук; raisa-rrk@yandex.ru

В статье рассматривается значимость компетентностного подхода в образовании. Представлены определения его основных понятий — «компетентность» и «компетенции», «ключевые компетенции» и др. Осуществлён анализ различных классификаций ключевых компетенций воспитанников дошкольного возраста. Представлена характеристика дидактических материалов, обеспечивающих формирование компетенций детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетенции; компетентность; ключевые компетенции; воспитанники дошкольного возраста; дидактические материалы.

Современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о ключевом значении образования в стабильном развитии общества, о важности создания условий доступности качественного образования для детей на самых ранних этапах их развития, формирования соответствующих возрасту компетенций. Дошкольное образование в Республике Беларусь является первым уровнем основного образования и осуществляется в соответствии с общей идеологией образования в стране, согласно которой одним из важнейших концептуальных положений его обновления становится компетентностный подход [1].

Компетентностная модель образования разрабатывается такими исследователями, как А. Г. Асмолов, А. Н. Гогоберидзе, Е. В. Бондаревская, В. И. Байденко, О. В. Дыбина, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. В. Крулехт, Н. А. Селезнёва, В. В. Сериков, О. В. Соколова, А. В. Хуторской и другие.

В качестве основных единиц компетентностного подхода выступают понятия «компетентность» и «компетенции». В последнее время появилось обоснованное разделение этих понятий, которые ещё недавно рассматривались как синонимы.

В научных исследованиях компетентность рассматривается как результат когнитивного научения, интегративный личност-

ный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счёт усвоенных эффективных стратегий. Она определяется как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [2; 3; 4]. Компетентность — характеристика личности, обладающая необходимым набором компетенций.

Компетенции — это кирпичики, из которых формируется компетентность [3; 4]. Они означают способность человека устанавливать связи между знанием, умениями и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределённости и вырабатывать алгоритм действий по его реализации и объединяют в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования. Это «знание в действии» [2].

Компетенции проявляются в ситуации применения знаний и умений при решении задач, отличных от тех, в которых эти знания усваивались, то есть как умение действовать в ситуации неопределённости. От знаний они отличаются тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней, от умений — тем, что могут применяться в решении задач в новых условиях [5].

В отличие от навыков компетенции осознаны и не автоматизированы, в силу чего человек способен действовать не только в привычной для него обстановке [5].

Компетенция выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели в новой ситуации [5]. В таком понимании она выступает единой, системной, не поддающейся расчленению на отдельные элементы. Компетенция необходима человеку, живущему в обществе бурно развивающихся технологий, где в первую очередь к работнику предъявляется требование осваивать новые технологии и роли или выполнять не алгоритмизированные действия [6].

Следует отметить, что компетенции не являются раз и навсегда данными новообразованиями. По мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности они укрупняются и интегрируются с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве в зависимости от изменяющихся условий и требований общества к тому или иному виду деятельности.

В современной психолого-педагогической научной литературе представлен достаточно большой набор компетенций, что актуализирует проблему их отбора и систематизации по определённым признакам. А. В. Хуторской предлагает трёхуровневую иерархию компетенций: ключевые компетенции; общепредметные компетенции; предметные компетенции. Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования, общепредметные — к определённому циклу предметов, а предметные — к конкретному предмету.

Все группы компетенций взаимосвязаны: ключевые компетенции конкретизируются сначала на уровне цикла предметов, образовательных областей, а затем на уровне каждого отдельного предмета, образовательной области [7].

Одной из центральных для образования является проблема формирования ключевых компетенций, овладение которыми поможет ребёнку решать различные вопросы в повседневной жизни и деятельности, а в будущем — успешно адаптироваться в условиях современной экономики, смены технологий, динамичного развития социальных отношений [8].

К ключевым относятся компетенции, необходимые всем людям, независимо от их профессиональной деятельности, и позволяющие решать проблемы в сложных, комплексных вариативных контекстах, свойственных современной цивилизации. Для ключевых компетенций характерна многофункциональность, они универсальны, переносимы, применимы в различных ситуациях и, кроме того, требуют целостного развития ребёнка (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сфер) как субъекта деятельности и поведения.

Ключевые (метапредметные) компетенции многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребёнка во всём его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура) [9].

Они начинают развиваться и формироваться в раннем детстве, что определяет важность работы в данном направлении с самого начала образовательного пути. Поэтому дошкольное образование современного общества ориентировано на компетентностную модель развития ребёнка и формирования у него ключевых (метапредметных) компетенций, способствующих раскрытию ресурсов личности.

Отличительной особенностью формирования и реализации таковых в дошкольном возрасте является невозможность разделения процессов теоретического освоения знаний и применения полученных знаний [8]. В дошкольном возрасте формирование ключевых (метапредметных) компетенций проходит на основе *активной деятельности*. Ребёнок развивается только в развивающейся же деятельности, поэтому основное внимание педагога направляется не столько на достижение результата (красивый рисунок, аккуратная поделка и т. п.), сколько на организацию самого процесса, который для воспитанника имеет самоценное значение и характеризуется многократными пробующими действиями с целью нахождения решения, что приносит ребёнку большое эмоциональное удовлетворение и формирует новые познавательные мотивы.

Существуют различные классификации ключевых компетенций воспитанников дошкольного возраста по группам.

Авторский коллектив Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца в программе «Истоки» выделяет социальную компетент-

ность, которая рассматривается как возможность ребёнка «понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, выбирать линию поведения, соответствующую ситуации» [10]. В данной программе из социальной компетентности выделяются коммуникативная, интеллектуальная компетенции и компетенция в плане физического развития. Компетентность же (владение, овладение человеком соответствующей компетенцией) выступает в качестве важнейшей характеристики личности, включающей в себя ряд аспектов: интеллектуальный, языковой, социальный, физический, — отражающих достижения личностного развития ребёнка.

А. Г. Гогоберидзе предлагает применять к дошкольному возрасту понятие «начальные ключевые компетентности (компетенции)» как универсальные, переносимые и применимые в различных ситуациях качества личности, позволяющие ребёнку самостоятельно решать разнообразные доступные задачи жизни и деятельности [11, с. 14]. К старшему дошкольному возрасту, по мнению автора, психофизиологические, психические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребёнка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствуют о становлении начальных ключевых компетентностей (компетенций). В структуре таких могут быть представлены следующие:

- начальные здоровьесберегающие компетентности (компетенции) (готовность самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием здоровья);
- начальные личностно-социальные компетентности (компетенции) (готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми);
- начальные учебно-познавательные компетентности (компетенции) (готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов их получения на основе развития основных познавательных процессов) [11].

О. В. Дыбиной предложена классификация ключевых компетенций детей дошкольного возраста с учётом принципа преемственно-

сти: технологические компетентности/компетенции, информационные компетентности/компетенции, социально-коммуникативные компетентности/компетенции [8].

Технологическая компетентность/компетенция определяется как готовность субъекта к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к чёткому соблюдению технологии деятельности.

Информационная компетентность/компетенция представляет собой готовность субъекта принимать окружающую действительность как источник информации, способность распознавать, обрабатывать и использовать критически осмысленную информацию для планирования и осуществления своей деятельности.

Социально-коммуникативная компетентность/компетенция выступает как готовность субъекта получать в диалоге необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей, соотносить собственные устремления с интересами других, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.

По мнению авторов образовательной программы «Вдохновение», ключевые компетенции базируются на различных теоретических положениях психологии развития и психологии личности [12].

Важнейшим теоретическим подходом в данном контексте является теория самоопределения. Она исходит из того, что у человека есть три основные психологические потребности: потребность в социальной принадлежности к определённой группе; потребность в ощущении автономии; потребность в ощущении компетентности («я могу»). Социальная принадлежность означает, что человек чувствует себя принадлежащим к группе других людей, испытывающих и проявляющих к нему любовь и уважение. Автономия ощущается, если человек понимает, что самостоятельно предпринимает действия, ими не руководят со стороны; компетентность — когда он справляется с задачами и проблемами собственными силами. Данная теория признаёт, что человек прежде всего заботится об удовлетворении этих трёх основных потребностей. Если они не удовлетворены до определённого

уровня, то человек не будет заниматься другими задачами какого-либо рода.

Авторским коллективом программы «Вдохновение», который использует наиболее распространённую классификацию компетенций, принятую в европейских странах, выделены следующие компетенции: персональные (чувство собственной ценности и позитивная «Я-концепция»); мотивационные (переживание автономии и собственной компетентности, самоэффективность и саморегуляция); когнитивные (дифференцированное восприятие, развитие умственных способностей, память, способность к решению проблем, развитие воображения, фантазии, креативности); социальные (хорошие отношения со взрослыми и с детьми, эмпатия и смена перспективы, способность принимать на себя различные роли, способность к коммуникации, способность к кооперации, разрешение конфликтов) и др.

В Республике Беларусь компетентностный подход к содержанию дошкольного образования также становится одним из ведущих направлений в национальной науке и образовательной практике. В рамках выполненной Национальным институтом образования научно-исследовательской работы «Разработать содержание дошкольного образования и инструментарий для оценки его качества в контексте компетентностного подхода» ОНТП «Качество образования» (2015—2017) был подготовлен образовательный стандарт дошкольного образования и обновлено содержание учебной программы дошкольного образования.

Образовательный стандарт дошкольного образования в качестве основополагающих задач определяет создание полноценного пространства и организацию комплексного сопровождения индивидуального развития ребёнка дошкольного возраста, способствующего благоприятной социализации и формированию компетенций, базирующихся на общечеловеческих и национальных ценностях, воспитание творческой личности, способной к позитивным отношениям в социуме, акцентирует внимание на необходимости поддержки и сохранения уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека [13].

Обновлённое содержание дошкольного образования (учебная программа) построено в соответствии с актуальными инте-

ресами современных дошкольников и направлено на их взаимодействие с разными сферами культуры: с изобразительным и музыкальным искусством, детской литературой и родным языком, миром природы, предметным и социальным миром, игровой, гигиенической, бытовой и двигательной культурой. Такое широкое культурно-образовательное содержание становится основой для формирования компетенций, развития познавательных и творческих способностей, удовлетворения индивидуальных склонностей и интересов детей на разных ступенях дошкольного детства [14].

В образовательном стандарте дошкольного образования компетенции (личностные, предметные и метапредметные (ключевые)) определены для возрастной категории воспитанников от 5 до 7 лет, а в учебной программе дошкольного образования конкретизированы для всех возрастов детей и представлены в виде планируемых результатов освоения содержания учебной программы дошкольного образования, прописанных в деятельностной форме.

В ключевых компетенциях можно выделить следующие составляющие:

- **познавательно-интеллектуальную**, связанную с интересом к получению новых знаний и освоению новых способов деятельности, желанием самостоятельно проявлять их при разрешении проблемных ситуаций и др., включающую комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, гибкость и критичность мышления;
- **информационную**, связанную со способностью ориентироваться в разных источниках информации (взрослый, книга, журнал, компьютер, произведение музыкального и изобразительного искусства и др.) и пользоваться ими; включающую владение способами сбора информации, выбора нужной, сравнения, выделения главного, применения информации в новом контексте для осуществления своей деятельности, умение делиться полученной информацией со сверстниками и взрослыми и др.;
- **социально-коммуникативную**, включающую умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи, а также регулировать межличностные и внутриличностные социальные

позиции и отношения (владение вербальными и невербальными средствами общения, умение устанавливать контакты, вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать, слышать и говорить, выражать свои мысли, эмоции и чувства, желания и намерения, просьбы и предложения, обмениваться информацией, задавать вопросы и отвечать на них, отстаивать своё мнение, убеждать, доказывать, объяснять, ориентироваться в ситуациях общения и регулировать собственное речевое поведение, соблюдать речевой этикет, правила культурного общения и др.);

• **здоровьесберегающую**, включающую умения, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья, владение гигиенической культурой, навыками самообслуживания, культурой здорового питания, двигательными действиями и др. [15].

Планируемые результаты освоения воспитанником учебной программы формируются как результат правильно организованных условий её реализации, поддерживающих активное участие детей в образовательной деятельности, обеспечивающих индивидуализацию их развития, позитивную социализацию и вхождение в мир человеческой культуры [14].

Одним из таких условий является разработка научно-методического обеспечения, содействующего формированию компетенций у воспитанников учреждений дошкольного образования.

В рамках задания «Разработать научно-методическое обеспечение формирования у воспитанников компетенций (личностных, метапредметных и предметных) в образовательном процессе учреждений дошкольного образования» ОНТП «Воспитание через обучение» (2017—2020) Национальным институтом образования осуществляется подготовка соответствующих дидактических материалов.

В основу реализации обновлённого содержания дошкольного образования положен принцип интеграции, обуславливающий органичное объединение содержания каждой образовательной области с содержанием как всей учебной программы, так и отдельных образовательных областей, что позволяет формировать у воспитанников дошкольного возраста целостную картину мира [14].

В связи с этим разработка дидактических материалов, содействующих овладению

воспитанниками компетенциями в образовательном процессе, осуществляется на основе интеграции содержания образовательных областей учебной программы дошкольного образования.

Интегрированный подход в дидактических материалах обеспечивается посредством реализации системы следующих связей:

— объединение содержания разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования (межвидовая интеграция) и внутри каждой образовательной области (внутривидовая интеграция);

— комплексное применение различных методов и приёмов формирования компетенций (методическая интеграция);

— синтез детских видов деятельности, в которых формируются компетенции: изобразительная, коммуникативная, музыкальная, речевая и др. (деятельностная интеграция);

— интеграция различных организационных форм взаимодействия взрослого с детьми и родителями (специально организованная деятельность, нерегламентированная, индивидуальная, групповая и др.).

Следует отметить, что интегрированный принцип организации освоения содержания не нарушает целостности каждой из областей знаний, а существенно их взаимообогащает, способствует их смысловому углублению, расширяет ассоциативное информационное поле детей [6; 9].

Реализация обновлённого содержания дошкольного образования предполагает объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Правильно организованный процесс обучения всегда носит воспитывающий характер и не только обогащает детей знаниями, но и развивает умственные способности, формирует личность в целом. Обучение и воспитание всегда выступают в единстве, хотя и имеют своё содержание, свои методы, психологические предпосылки. Поэтому содержание разработанных дидактических материалов обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих задач, в ходе реализации которых формируются компетенции и качества, являющиеся ключевыми в развитии детей дошкольного возраста [10; 12; 13].

Содержание разработанных дидактических материалов обеспечивает активную позицию ребёнка, позволяет самостоятельно «открывать» новые знания и способы действий. С этой целью в дидактические материалы включены задания творческого характера, которые стимулируют самостоятельный поиск решения поставленной учебной задачи, проблемные ситуации, характеризующиеся определённым уровнем трудности, связанные с отсутствием у ребёнка готовых способов их разрешения и необходимостью их самостоятельного нахождения. В результате у детей развиваются поисковая деятельность, направленность на достижение цели, а найденные ими способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии критического мышления и воображения. Проблематизация предполагает нахождение каждым участником образовательного процесса собственного смысла в рамках решаемой задачи [11].

Разработанные дидактические материалы обеспечивают преемственность образования детей на разных возрастных этапах. Это предполагает преемственные связи как между первым уровнем основного образования (дошкольным) и первой ступенью общего среднего образования, так и в содержании образовательных областей учебной программы на основе поступательного развития воспитанников, что обеспечивается усложнением

задач, степенью проявления самостоятельности детей и включением их в различные виды деятельности [10; 12; 13].

В настоящее время осуществляется апробирование разработанных дидактических материалов в рамках экспериментальных проектов, в реализации которых принимают участие учреждения дошкольного образования Республики Беларусь.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время ведётся активная разработка компетентного подхода в дошкольном образовании, основывается выбор ключевых компетенций, содействующих развитию личности ребёнка, позволяющих ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к самопознанию, самоизменению, а с другой — проявлять себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Национальным институтом образования разрабатывается соответствующее научно-методическое обеспечение, осуществляется его экспериментальное апробирование с целью дальнейшего внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243=З (в ред. Законов Республики Беларусь от 04.01.2014 № 126=З).
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
4. Балыхина, Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Т. М. Балыхина. — М., 2000. — 476 с.
5. Бобиенко, О. М. Компетентно-ориентированный подход в образовании взрослых : учеб. пособие для преподавателей / О. М. Бобиенко, З. Н. Софина. — Казань : Изд. центр Академии управления «ТИСБИ», 2004. — 204 с.
6. Фишман, И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : метод. пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. — Самара : Изд-во «Учебная литература», 2007. — 244 с.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 58—65.

8. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста : сб. науч.-метод. работ ; под ред. О. В. Дыбиной [и др.]. — Тольятти : ТГУ, 2008. — 156 с.
9. Зимняя, Н. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / Н. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 11—17.
10. Истоки : Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Алиева [и др.]. — 5-е изд. — М. : ТЦ Сфера, 2014. — 161 с.
11. Гогоберидзе, А. Г. Предшкольное образование : некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А. Г. Гогоберидзе // Основы педагогического менеджмента. — 2006. — № 1. — С. 13—15.
12. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / И. Е. Федосова [и др.] ; под ред. И. Е. Федосовой. — М. : Издательство «Национальное образование», 2015. — 368 с.
13. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15.08.2019 № 137 «Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования».
14. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2019. — 464 с.
15. Шебеко, В. Н. Развитие компетентности здоровьесбережения у детей старшего дошкольного возраста / В. Н. Шебеко // Пралеска. — 2016. — № 12. — С. 25—29.

Материал поступил в редакцию 05.06.2020.

The competency-based approach in preschool education of the Republic of Belarus

Raisa R. Kosenyuk, Head of the Preschool Education Laboratory of the National Institute of Education; Cand. Sci. (Pedagogy); raisa-rrk@yandex.ru

The article considers the significance of the competency-based approach in education. It presents a definition of its basic concepts: competence and competencies, key competencies, etc. An analysis of various classifications of key competencies of preschool children is carried out. The article presents characteristics of didactic materials that provide the formation of competencies of preschool children.

Keywords: competency-based approach; competencies; competence; key competencies; preschool children; didactic materials.

References

1. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii ot 13 yanvarya 2011 g. № 243=Z (v red. Zakonov Respubliki Belarus' ot 04.01.2014 № 126=Z).
2. Asmolov, A. G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole : ot dejstviya k mysli : posobie dlya uchitel'ya / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya [i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 151 s.
3. Bajdenko, V. I. Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya : metod. posobie. — M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. — 72 s.
4. Balyhina, T. M. Soderzhanie i struktura professional'noj kompetencii filologa. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 / T. M. Balyhina. — M., 2000. — 476 s.
5. Bobienko, O. M. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod v obrazovanii vzroslyh : ucheb. posobie dlya prepodavatelej / O. M. Bobienko, Z. N. Sofina. — Kazan' : Izd. centr Akademii upravleniya «TISBI», 2004. — 204 s.

6. Fishman, I. S. Formiruyushchaya ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya : metod. posobie / I. S. Fishman, G. B. Golub. — Samara : Izd-vo «Uchebnaya literatura», 2007. — 244 s.
7. Hutorskoj, A. V. Klyuchevye kompetencii : tekhnologiya konstruirovaniya / A. V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. — 2003. — № 5. — S. 58—65.
8. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod v obrazovanii detej doshkol'nogo vozrasta : sb. nauch.-metod. rabot; pod red. O. V. Dybinoy [i dr.]. — Tol'yatti : TGU, 2008. — 156 s.
9. Zimnyaya, N. A. Klyuchevye kompetencii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya / N. A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2003. — № 5. — S. 11—17.
10. Istoki : Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T. I. Alieva [i dr.]. — 5-e izd. — M. : TC Sfera, 2014. — 161 s.
11. Gogoberidze, A. G. Predshkol'noe obrazovanie : nekotorye itogi razmyshlenij (Konceptiya obrazovaniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta) / A. G. Gogoberidze // Osnovy pedagogicheskogo menedzhmenta. — 2006. — № 1. — S. 13—15.
12. Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Vdohnovienie» / I. E. Fedosova [i dr.]; pod red. I. E. Fedosovoj. — M. : Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2015. — 368 s.
13. Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 15.08.2019 № 137 «Ob utverzhdenii obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya».
14. Uchebnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya / M-vo obrazovaniya Resp. Belarus'. — Minsk : NIO, 2019. — 464 s.
15. Shebeko, V. N. Razvitie kompetentnosti zdorov'esberezheniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta / V. N. Shebeko // Praleska. — 2016. — № 12. — S. 25—29.

Submitted 05.06.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Применение субъектно-деятельностного подхода содействует пониманию механизмов образования фундаментальных блоков психических свойств и качеств личности, её направленности, мировоззрения, особенностей целеполагания. Субъект деятельности участвует в развивающей образовательной среде, определяет направления и способы саморегуляции поведения и деятельности. Принцип субъектной активности, воплощённый в способность студента самостоятельно осваивать информацию, позволил сместить акценты с «обучения» на «учение» и выстроить прямую зависимость между уровнем активности познавательной деятельности студента и эффективностью её усвоения. В этом случае преподаватель психологических дисциплин организует на занятиях активную мыслительную деятельность, обучает нахождению источников информации и способов работы с ними, стимулирует самопознание и рефлексию. Конкретными результатами деятельности являются изменения в мотивации достижения, самооценке, уровне притязаний, что, в свою очередь, способствует развитию умений самопредъявления и самопрезентации. Следовательно, опора на характеристики и параметры субъектно-деятельностного подхода, свойства и принципы компетентностного подхода позволила модернизировать процесс психологической подготовки будущих учителей-предметников, содержательно преобразовать ценности и цели образования, провести реконструкцию форм, методов, средств и приёмов обучения и воспитания в системе технологии обучения.

Бакунович М. Ф., Евдокимова О. М., Корзун С. А. Современные технологии психологической подготовки будущих педагогов.

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

(Окончание. Начало в № 3 за 2020 год.)

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

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

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

Прежде чем дать качественную характеристику социально-образовательной интеграции, выделить её основные критерии и показатели, важно рассмотреть категорию качества. С точки зрения философии таковое позиционируется как существенная определённая вещь и явлений реального мира. В педагогической литературе «качество» определяется целостной совокупностью относительно устойчивых свойств, раскрывающих специфику того или иного предмета [3]. В Белорусской педагогической энциклопедии (2015) «качество образования» представлено совокупностью характеристик образовательной деятельности, выражающих меру соответствия принятым в государстве и обществе стандартам [4].

Условием, определяющим качество и социальную эффективность современного образования, выступает высокий уровень профессионализма педагогических кадров, программно-методического и материально-технического обеспечения и др. Учитывается применение в образовательном процессе новейших методик, технологий, форм, методов обучения и воспитания. Повышению качества образования способствуют регулярно осуществляемые самоконтроль, инспектирование, аттестация, мониторинг, позволяющие отслеживать результаты проводимых преобразований. Качество напрямую связано с целями образования и развитием обучающихся. Таким образом, составляющими качества образования являются условия,

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

процесс и результат. Ни один из этих компонентов не может быть проигнорирован. Важны условия, в которых протекает образовательный процесс. А их качество, в свою очередь, влияет на содержательность и результативность последнего.

В рамках выполнения задания «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» в 2018/2019 учебном году нами разработаны критерии и показатели качества социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития.

Качество социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР можно рассматривать сквозь призму оценки адекватности адаптации образовательного пространства с учётом возможностей и потребностей, определённого уровня образованности, социального и личностного развития обучающихся, коррекции их нарушений. Природа любого качества предполагает наличие конкретных признаков и свойств изучаемого объекта. Исходя из этого критерии качества социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР находят отражение в ряде показателей.

Представим критерии и показатели, используя которые, возможно дать оценку качества условий, процесса и результата социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития.

Говоря о **качестве условий социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития**, обратимся к Кодексу Республики Беларусь об образовании. В статье 14. *Специальное образование* указано: «Специальное образование включает в себя создание специальных условий для получения специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования лицами с учётом особенностей их психофизического развития и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений» [5, с. 15].

Принятию детей с ОПФР в учреждения образования предшествует значительная подготовительная работа по созданию адаптивно-адаптирующих условий, необходимого комфорта для этих учащихся. Одновременно происходит адаптация учреждения к их особым образовательным потребностям. Специфика учебно-воспитательного процесса зависит от нозологической группы обучаемых. Трудно представить эффективность обучения, например, незрячих детей без наличия тифлотехнических средств, учебников, напечатанных шрифтом Брайля, при отсутствии педагога, владеющего методикой обучения чтения и письма этим шрифтом. Для специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания установлено нормативное кадровое обеспечение, определены структурные особенности класса. Предусмотрена деятельность двух педагогов, используется иная норма наполняемости классного коллектива. Организация внутренних условий для учащихся с особенностями психофизического развития предполагает лично значимый положительный эмоциональный контакт учителя и ученика, учащихся друг с другом на основе сотрудничества, создания ситуаций успеха.

Проблема качества социально-образовательной интеграции детей с ОПФР связана с состоянием их физического и психического здоровья. И его сохранение становится первостепенной функцией учреждения образования. В связи с этим анализируется безопасность образовательного пространства, учитываются медицинские показания и противопоказания в отношении зрительных, слуховых, двигательных, интеллектуальных и других возможностей детей. Речь идёт об устранении учебной перегрузки, использовании специальных средств обучения. Особое значение приобретают организация правильного питания, смена режимов учебного труда и отдыха. Серьёзным фактором, влияющим на психическое состояние ребёнка, также является стиль общения учителя с учениками (у педагогов с авторитарным стилем дети болеют чаще).

Подытоживая сказанное, определим основные критерии и показатели оценки качества условий социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития (*таблица 2*).

Таблица 2. — Критерии и показатели оценки качества условий социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития

Критерии оценки качества условий	Показатели оценки качества условий
Нормативное и учебно-методическое обеспечение	Организация образования учащихся с особенностями психофизического развития в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании, нормативными правовыми документами, регламентирующими обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития. Обеспеченность учебными планами (в том числе специальными учебными планами для различных категорий учащихся), программами (учебными программами, программами коррекционных занятий). Соответствие библиотечного фонда требованиям образовательной программы, наличие учебно-методических комплексов, специальной учебной литературы (в том числе адаптированной шрифтом Брайля), дидактических материалов, научно-методических журналов
Материально-техническое оснащение	Оснащённость кабинетов необходимой аудио- и видеоаппаратурой, специальными техническими средствами, компьютерами и программными продуктами для обучения детей с особенностями психофизического развития. Наличие интерактивных досок, онлайн-сервисов
Социальная помощь	Бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Бесплатная коррекция физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования. Подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах. Бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями. Бесплатное проживание и питание в учреждениях образования. Осуществление патронатного сопровождения выпускников с особенностями психофизического развития на протяжении двух лет после окончания учреждения образования
Комплектование (наполняемость) классов	Учёт состава и количества учащихся специальных классов и (или) классов интегрированного обучения и воспитания; количество учащихся с особенностями психофизического развития в классе с учётом степени тяжести и выраженности нарушений. Соответствие используемой модели реализации интегрированного обучения и воспитания (полная — неполная; медицинская — социальная)
Кадровое обеспечение	Укомплектованность педагогическими кадрами, их количественный и качественный состав (наличие педагогических работников, владеющих методикой преподавания учебного предмета для детей с особенностями психофизического развития). Уровень профессиональной компетентности руководителей и педагогических работников в вопросах организации и осуществления обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров

Критерии оценки качества условий	Показатели оценки качества условий
Безопасность образовательного пространства	Соответствие образовательного пространства особенностям учащихся различных нозологических групп: учёт медицинских показаний и противопоказаний (например, офтальмологические — для учащихся с нарушениями зрения; ортопедические — для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и др.). Учёт специфических санитарно-эпидемиологических требований, гигиенических норм, эргономических требований к условиям обучения учащихся с особенностями психофизического развития: оформление помещений; наличие специального оборудования (индивидуальных подсветок, звукоусиливающих устройств и др.) и дидактических средств для учащихся с особенностями психофизического развития. Организация специально оборудованного рабочего места с учётом зрительных, двигательных потребностей учащихся (места для хранения учебных принадлежностей — грифеля, держателей, учебников, напечатанных шрифтом Брайля, и т. д.). Структурирование и обеспечение относительного постоянства пространства, выделение специально организованных зон в классе с учётом особых образовательных потребностей учащихся с нарушениями зрения, учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, учащихся с аутистическими нарушениями. Определение основных маршрутов передвижения как в школе, так и за её пределами незрячих, учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Качественная оценка условий образования позволяет перейти непосредственно к оценке **качества самого процесса обучения, воспитания, коррекции и развития детей с особенностями психофизического развития.**

Критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции применяются для характеристики его целевого структурного, содержательного и деятельностного компонентов. В данном контексте выделены следующие критерии: педагогическое целеполагание, структурирование образовательного процесса, педагогическое взаимодействие его участников.

Социально-образовательная интеграция детей с особенностями психофизического развития возможна только через признание, понимание и учёт её нелинейности, незамкнутости и неустойчивости (А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская и др.). Нелинейность означает, что социально-образовательная интеграция не может быть описана однозначно, с позиций классических представлений об образовательном процессе. В данном случае обязательным

является социальный контекст обучения и воспитания. Педагог на уроке не только обучает, но и создаёт ситуации для проявления сильных (лучших) сторон учащегося с особенностями развития, организует его взаимодействие с другими учениками. Учащиеся узнают о своих возможностях, пользуются ими, достигают успехов в ходе обучения.

Считается неприемлемым в образовательном процессе употребление терминологии, подчёркивающей ущербность, неполноценность учащихся с ОПФР. Требуется насыщение всех учебных предметов практической деятельностью. Коррекционный эффект образования предполагает, прежде всего, улучшение качества жизни учащихся с особенностями психофизического развития, формирование у них жизненных и социализационных навыков.

Специфической задачей в процессе обучения и воспитания учащихся с ОПФР является осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, которое рассматривается как помощь ребёнку и его поддержка в учебной деятельности и

межличностных отношениях. Современная дидактическая модель учебного процесса предполагает организацию и управление педагогом учебной деятельностью, а не простую трансляцию знаний. При обучении детей с особенностями психофизического развития происходит не только формирование знаний, но и включение всех видов адаптации: социально-бытовой, социально-средовой, социально-трудовой и др.

Педагогические работники (педагог-психолог, учитель-дефектолог) призваны решать особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребёнка. Разрешение подобных ситуаций требует осуществления работы как с окружением —

по преодолению у сверстников, педагогических работников и родителей (законных представителей) негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребёнком — по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы. Особого внимания требуют учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, которые внушаемы, социально инфантильны. Важно, чтобы их не унижали, не провоцировали на асоциальные действия.

Обобщив вышесказанное, представим основные критерии и показатели оценки качества процесса социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития (таблица 3).

Таблица 3. — Критерии и показатели оценки качества процесса социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития

Критерии оценки качества процесса	Показатели оценки качества процесса
Педагогическое целеполагание и структурирование образовательного процесса	Обоснование и постановка целей обучения и воспитания с учётом особых образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития, определение оптимальных и безопасных путей их достижения. Обеспеченность субъектности, организационной чёткости и системности в реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося. Комплексное решение задач обучения, воспитания, развития, их коррекционная направленность, социализация. Организация образовательного процесса в соответствии с принципами доступности, понятности, реальности, творческой и практической направленности, активизации возможностей (сильных сторон) учащихся с особенностями психофизического развития. Смысловое структурирование различных видов деятельности в образовательном процессе: использование планов, алгоритмов, памяток. Использование сигнальных опор: подсветки, сочетания цветов, конструирования, фонирования, экранирования. Нацеленность педагогического коллектива на развитие у учащихся с особенностями психофизического развития способности и готовности жить и адаптироваться в современном, быстро меняющемся мире
Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса	Организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся, использование различных форм и методов продуктивного обучения с учётом уровня обученности и обучаемости, «социальной ситуации развития» учащихся с особенностями психофизического развития. Применение технологий и методик интерактивного обучения, включающих работу учащихся в парах, группах сменного состава, инсценирование, отработку ролевого поведения, деловые игры и специальные приёмы работы (аккомодацию, мимезис).

Критерии оценки качества процесса	Показатели оценки качества процесса
	Сбалансированное соотношение рациональных и эмоциональных компонентов в образовательном процессе: использование шуток, анекдотов, весёлых минуток, забавных историй, притч и др. на уроках. Комплексная (медико-социальная, психолого-педагогическая) поддержка учащихся, связанная с пониманием ими собственных возможностей и достоинств, с устранением психотравмирующих ситуаций, формированием продуктивных отношений со сверстниками и взрослыми, нормализацией обстановки в микросоциуме: в классе, семье, школе
Психолого-педагогическая диагностика, проверка результатов учебной деятельности, рефлексивность учащихся	Наличие системы психолого-педагогической диагностики по основным направлениям образовательного процесса: учебная деятельность (применение учебных умений и навыков на основе определённых знаний и под контролем сознания), личностное развитие, воспитанность и др. Осуществление текущего, промежуточного и итогового видов контроля, устной, письменной и практической форм проверки результатов учебной деятельности с учётом особенностей психофизического развития учащихся (по всем учебным предметам — учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью; учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — по учебным предметам языкового цикла) в соответствии с нормативными инструктивными документами, утверждёнными Министерством образования Республики Беларусь. Активная оценочная деятельность учащихся на уроке (самооценка и взаимооценка), осмысление результатов собственной деятельности

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является необходимой составной частью образовательного процесса, эффективность которого во многом зависит от правильной постановки контроля за качеством деятельности обучающихся, её результативностью.

Ведущим подходом к **оценке качества результатов деятельности учащихся с особенностями психофизического развития** выступает индивидуально-дифференцированный. Применительно к таким обучающимся особо подчёркивается недо-

пустимость доминирования оценок теоретических знаний и недооценка практической составляющей. Принимаются во внимание уровень сформированности предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения; динамические факторы развития, личностные переменные: мотивационные, эмоциональные, вытекающие из взаимодействия с другими людьми.

Критерии и показатели оценки качества результата социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР отражены в таблице 4.

Таблица 4. — Критерии и показатели оценки качества результата социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития

Критерии оценки качества результата	Показатели оценки качества результата
Учебные, личностные достижения, коррекционная эффективность	Сформированность предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения.

Критерии оценки качества результата	Показатели оценки качества результата
	Динамика психофизических нарушений, личностных приращений. Уровень адаптивных возможностей учащихся
Социализированность, активность и самостоятельность	Социально-бытовая адаптированность учащихся. Перенос полученных знаний и опыта в конкретные жизненные ситуации. Умение включаться в социальное взаимодействие (вступать в контакт с другими людьми). Проявление активности и способностей в различных видах творческой деятельности (декоративно-прикладной, художественно-эстетической, театрально-игровой и др.). Проявление самостоятельности (направляемой самостоятельности, т. е. с учётом применения алгоритмических предписаний, схем, матриц) в игровой, учебной, бытовой, трудовой и других видах деятельности
Уровень сплочённости детского коллектива. Принятие сверстниками детей с особенностями психофизического развития	Самоопределение, социометрический статус учащихся с особенностями психофизического развития в коллективе сверстников. Умение учащихся с особенностями психофизического развития и обычных сверстников устанавливать дружеские взаимоотношения, основанные на взаимопомощи и поддержке друг друга. Взаимодействие детей в учебном процессе и свободном времяпрепровождении

Акцентируется внимание на критериях и показателях оценки учебных достижений учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Важнейшими признаками их учебной деятельности являются её продуктивность, практическая направленность и самостоятельность. На основе обозначенных параметров возможно выделить следующие уровни учебной деятельности (усвоения учебного материала).

Первый уровень (рецептивный) — действия на узнавание, распознавание учебного материала. Оценивается от 1 до 2 баллов.

Второй уровень (рецептивно-репродуктивный) — действия по воспроизведению учебного материала (неосознанное воспроизведение) с помощью учителя. Оценивается от 3 до 4 баллов.

Третий уровень (репродуктивно-продуктивный) — действия по воспроизведению учебного материала на уровне понимания (осознанное воспроизведение). Оценивается от 5 до 6 баллов.

Четвёртый уровень (продуктивный) — действия по применению знаний в знакомой или частично изменённой ситуации, допускаемые единичные, несущественные ошибки. Оценивается от 7 до 8 баллов.

Пятый уровень (творческий) — действия по созданию личностного образовательного продукта, повышающие интеллектуальное функционирование, стимулирующие творчество. Оценивается от 9 до 10 баллов.

Приведём содержательные характеристики 10-балльной шкалы оценки учебных достижений учащихся с интеллектуальной недостаточностью (таблица 5).

Таблица 5. — Интегральная 10-балльная шкала оценки учебных достижений учащихся с особенностями психофизического развития

Уровни	Баллы	Показатели оценки
I уровень (рецептивный). Различение	1 — очень слабо	Узнавание объекта изучения, распознавание отдельных изученных структурных элементов знаний; наличие существенных ошибок в действиях

Уровни	Баллы	Показатели оценки
I уровень (рецептивный). Различение	2 — слабо	Узнавание объекта изучения, распознавание изученных структурных элементов знаний; наличие существенных ошибок, устраняемых с помощью педагога
II уровень (рецептивно-репродуктивный). Запоминание (неосознанное воспроизведение)	3 — посредственно	Воспроизведение незначительной части учебного материала; наличие отдельных существенных ошибок, устраняемых с помощью педагога
	4 — удовлетворительно	Неполное воспроизведение заученного учебного материала; наличие единичных существенных ошибок, устраняемых с помощью педагога
III уровень (репродуктивно-продуктивный). Понимание (осознанное воспроизведение)	5 — почти хорошо	Осознанное воспроизведение части учебного материала; наличие несущественных ошибок, устраняемых с помощью педагога
	6 — хорошо	Осознанное воспроизведение учебного материала
IV уровень (продуктивный). Базовые умения и навыки	7 — очень хорошо	Владение учебным материалом; оперирование им в знакомой ситуации; наличие единичных несущественных ошибок, устраняемых при незначительной помощи педагога
	8 — почти отлично	Владение и оперирование учебным материалом в знакомой или частично изменённой ситуации; наличие единичных несущественных ошибок, устраняемых учащимися самостоятельно
V уровень (творческий). Умения и навыки по самостоятельному созданию образовательного продукта	9 — отлично	Свободное владение и оперирование с частичной помощью педагога учебным материалом для разрешения творческих задач
	10 — превосходно	Самостоятельное использование имеющихся умений и навыков для разрешения задач творческого характера

Таким образом, качество социально-образовательной интеграции определяется совокупностью критериев и показателей, характеризующих различные аспекты учебной и воспитательной работы с учётом их коррекционной направленности. Критериями оценки качества условий социально-образовательной интеграции являются: нормативное и учебно-методическое обеспечение; материально-техническое оснащение;

социальная помощь; комплектование (наполняемость) классов; кадровое обеспечение; безопасность образовательного пространства.

Учебно-познавательная деятельность учащихся с особенностями психофизического развития организуется в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями. Критериями оценки качества процесса социально-образовательной интеграции

выступают: педагогическое целеполагание и структурирование образовательного процесса; педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса; психолого-педагогическая диагностика, проверка результатов учебной деятельности, рефлексивность учащихся.

Важной частью обучения является контроль знаний, умений и навыков. Критериями оценки результата социально-образовательной интеграции выступают: учебные, личностные достижения, коррекционная эффективность; социализированность, активность и самостоятельность; уровень сплочённости

детского коллектива; принятие детей с особенностями психофизического развития.

Представленные критерии и показатели условий, процесса и результата социально-образовательной интеграции позволят оценить успешность и результативность осуществления республиканского экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития» и могут быть использованы в образовательной практике учреждений общего среднего и специального образования.

Литература

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

Материал поступил в редакцию 10.06.2020.

Criteria and indicators for assessing the quality of social and educational integration of people with special mental and physical development needs (Ending. Beginning at No. 3 /2020.)

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

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

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

References

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

Submitted 10.06.2020.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Реализация технологии рефлексивно-деятельностного трансфера обеспечивается коммуникативно-сетевыми механизмами развития методологической культуры будущего педагога. В коммуникативно-сетевых средах будущие педагоги имеют возможность осваивать инструментальные системы деятельности-ориентированного педагогического мышления, например, понятийные различия, диагностический инструментарий, дидактические сценарии, конструкторы учебных занятий и др. Развитие методологической культуры происходит посредством решения практических задач в области дидактического сопровождения образовательного процесса, организованных по этапам становления позиций педагогической деятельности. Коммуникативно-сетевые механизмы создают ситуацию развития, в которой будущие педагоги не ждут готовых инструкций, а выстраивают свою систему педагогических действий и их дидактическое сопровождение с помощью мыследеятельностных процессов. Такие процессы обеспечивают рефлексивно-деятельностный трансфер знаний и образцов педагогической деятельности как базовый процесс развития методологической культуры посредством методов совместного целеполагания, рефлексивной деятельности, конструирования дидактического сопровождения образовательного процесса, моделирования, экспертизы и взаимоэкспертизы, методов дискуссионного диалога, развития критического мышления и др.

Коммуникативно-сетевые механизмы способствуют интеграции в процесс обучения опытных педагогов, которые реализуют функции консультантов в ходе разработки и тиражирования магистрантами методических продуктов трансфера. Перспективной линией реализации технологии рефлексивно-деятельностного трансфера в процессе развития методологической культуры будущего педагога выступает внедрение менторского сопровождения становления позиций педагогической деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Снопкова Е. И. Технология рефлексивно-деятельностного трансфера в процессе развития методологической культуры будущих педагогов.

УДК 376.3

Профессиональная ориентация и социальная адаптация незрячих в современных условиях

Воропай Степан Юрьевич, заместитель председателя Синодального отдела религиозного образования и катехизации БПЦ Иерей; steve@tut.by

В статье представлены существующие подходы к реализации потенциала людей с нарушениями зрения и интеграции их в общественное пространство. Рассмотрена проблема социальной адаптации, профессионального самоопределения и профессиональной ориентации данной категории людей.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; социальная адаптация; профессиональное самоопределение.

Каждое общество на определённом историческом этапе сталкивается с проблемой социальной интеграции людей с инвалидностью. Чем выше развито общественное сознание, стабильнее система взаимодействия внутриобщественных институтов, тем эффективнее проходит интеграция всех общественных элементов. Социальная адаптация людей с инвалидностью в общественном пространстве России на протяжении длительного периода была прерогативой государства и носила характер включения в трудовую деятельность. Инструментом адаптации выступала система профессиональной ориентации. Следует обратить внимание на то, что профессиональная ориентация в данном ключе — это комплекс мер по подготовке человека с инвалидностью к конкретному виду деятельности, обусловленному его личными качествами и способностями при соответствующих технических возможностях работодателя.

В силу планового характера экономики, а также идеологически обусловленного стремления привлечь всех субъектов к труду государственная система создавала рабочие места для людей с инвалидностью и по мере необходимости дотировала предприятия с целью их сохранения. Развивалась инфраструктура, а также организовывался быт и культурный досуг трудящихся.

Изменения социально-экономической ситуации привели к реформированию Концепции интеграции людей с инвалидностью (далее — Концепция). В настоящее

время в Федеральных государственных образовательных стандартах России закрепились понятия «профессиональное самоопределение». В отличие от профессиональной ориентации данное определение смещает акцент с пассивной установки субъекта, направляемого системой, на активное формирование своей личной карьеры. Ответственность за выбор сферы деятельности, будущее трудоустройство, профессиональную мобильность и компетентность в нынешней образовательной парадигме возлагается на субъекта. Как отмечено в Концепции, «целью сопровождения самоопределения выступает развитие свободоспособности человека, т. е. способности проектировать цели, расставлять приоритеты, делать выбор» [1, с. 5].

Относительно людей с нарушениями зрения данный сдвиг образовательной парадигмы означает снижение их шансов на успешное трудоустройство и возможность конкуренции со зрячими в рамках системы общего рынка труда. Для успешного карьерного роста в современных условиях им необходимо обладать более высокой степенью профессионализма, чем зрячие конкуренты.

Профессиональное самоопределение — важный и ответственный этап в жизни каждого молодого человека. Однако даже у здоровых людей на данном этапе возникает немало проблем. Специалисты отмечают, что сегодня довольно большое количество молодёжи сталкивается с трудностями в ходе профессионального самоопределения.

Среди прочих выделяются проблемы отсутствия трудовой мотивации, неумения ориентироваться в мире профессионального труда, неразвитости способности гармонизировать профессиональные цели с другими жизненными целями [2].

Помимо перечисленного, имеется ряд дополнительных факторов, препятствующих незрячим на пути к профессиональному самоопределению. К таковым относятся: психологические особенности, обусловленные состоянием здоровья; неприспособленность условий учебных заведений для организации обучения людей с ограниченными возможностями; отсутствие возможности получения профессиональной консультативной помощи; скудность информации о реальном производстве, профессии и требованиях к работнику, возможностях профессиональной подготовки и трудоустройства.

Таким образом, у инвалидов по зрению формируются неадекватные профессиональные притязания и нереальные профессиональные намерения, возникает психологическая неготовность осуществить самостоятельный и осознанный выбор профессии. Их профессиональные намерения зачастую основываются на малоосознанных и малодифференцированных мотивах профессионального выбора, довольно часто они не знают собственных реальных возможностей, степени соответствия выбираемой профессии своему медицинскому статусу.

На протяжении всего периода своего развития люди с патологией зрения сталкиваются с рядом психологических проблем. В раннем детстве в результате первого сознательного опыта общения со здоровыми сверстниками у многих незрячих формируется чувство вины за своё нездоровье, что впоследствии может привести к тревожности, агрессивности, враждебности и недоверию. Важно отметить, что отсутствие зрения само по себе является фактором не психологическим, а социально обусловленным. Из этого можно сделать вывод о значимости психологической подготовки ребёнка с нарушениями зрения к контакту со зрячими, подготовки зрячих к контакту с инвалидом по зрению, а также о необходимости внимательно наблюдать за развитием данного процесса.

В подростковом возрасте в результате изолированности и слабой социальной ак-

тивности у многих незрячих страдает развитие эмоционально-волевой сферы, нарушаются механизмы социальной адаптации, не формируются в достаточной степени навыки межличностной коммуникации. Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. Социализация, как первостепенная задача на данном этапе развития, обусловлена отношением родителей к патологии ребёнка. Они выбирают стратегию развития ребёнка, круг его общения и степень личной свободы. Этот выбор родителей во многом определяет будущую судьбу ребёнка.

В раннем юношеском возрасте актуальными становятся вопросы профессионального самоопределения, начинают обозначаться жизненные перспективы. Имеющие ограничения по здоровью дети оказываются в сложном положении, поскольку многие профессии для них недоступны.

Такие дети с трудом видят перспективы создания собственной семьи, не представляют, как будут в дальнейшем обеспечивать свою жизнь без помощи и поддержки родных. Кажущаяся неразрешимость ситуации может привести к глубокому внутриличностному конфликту, а повышенная чувствительность и ранимость, свойственные юности, способствуют формированию чувства «несправедливости мира», «отчуждённости», «неуверенности».

Важно отметить, что нерешённые возрастные кризисы накапливаются «снежным комом» психологических проблем, создавая препятствия на пути к профессиональному самоопределению и реализации своего потенциала.

Так, В. П. Ермаков отмечает, что недостатки профессионального самоопределения, обусловленные зрительной патологией, могут быть в значительной степени преодолены в ходе реализации комплекса мероприятий, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательного процесса, к числу которых относится психологическая диагностика уровня профессионально значимых свойств и качеств личности (способностей, личностных черт, мотивов, отклонений от нормы развития и т. д.) [3].

Весь спектр существующих на сегодняшний день методов *профессиональной ориентации* можно сгруппировать на:

1. Информационно-справочные, просветительские методы: профессиограммы, справочная литература, информационно-поисковые системы, профессиональная реклама и агитация, экскурсии, встречи со специалистами различных профессий, познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки, учебные фильмы и видеофильмы, СМИ, различные «ярмарки профессий» и их модификации.

2. Методы профессиональной психодиагностики: беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, метод наблюдения, сбор косвенной информации, психофизиологическое обследование, «профессиональные пробы», использование различных игровых ситуаций, тренинги, тренажёры для прогнозирования готовности осваивать новые профессиональные действия.

3. Методы морально-эмоциональной поддержки: группы общения («клубы ищущих работу» и их всевозможные модификации), тренинги общения, сложные методы индивидуальной и групповой психотерапии, профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга, различные успешные примеры самоопределения, «праздники труда».

4. Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: построение «цепочки» основных ходов, построение системы различных вариантов действий, использование схем альтернативного выбора из уже имеющихся вариантов профессии [4].

Тем не менее социальная адаптация в нынешней ситуации не может ограничиваться профессиональной ориентацией, а в равной мере требует собственных усилий человека с инвалидностью, а также внешних преобразований в общественной жизни. Немаловажной частью данного процесса является обеспечение возможности получения точных сведений о состоянии умственной и физической трудоспособности, определяющих объективность запросов и реальных возможностей.

Обзор вышеизложенных положений позволяет выделить ряд факторов, отвечающих за качество интеграции инвалида по зрению.

Социальный фактор — совокупность внешних условий, влияющих на процесс интеграции. Сюда можно отнести: реформы образо-

вательной парадигмы; уровень приспособленности учреждений образования к обучению незрячих; наличие в регионе проживания соответствующей инфраструктуры; степень заинтересованности работодателей в организации профориентационной работы с учащимися; уровень взаимодействия школ с учреждениями профессионального образования в плане реализации профориентационных программ; степень вовлечённости в профориентационную деятельность родителей учащихся.

Информационный фактор — доступность информации о кадровой потребности на предприятиях и в учреждениях, тем более для незрячих и слабовидящих обучающихся, консультаций по вопросам трудоустройства, юридическим, технологическим, медицинским аспектам; наличие системы отслеживания эффективности и результативности реализации программ по профориентации.

Физиологический (медицинский) фактор — способность установления характера и степени выраженности нарушений систем организма, интеллектуальных и психофизиологических особенностей и возможностей; получение сведений о состоянии умственной и физической трудоспособности; доступность реабилитации систем организма.

Психологический фактор — спектр всевозможной психологической помощи, включающей в себя психодиагностику, психокоррекцию, консультирование и психотерапию. В их числе: консультации родителей по вопросам, связанным с особенностями воспитания ребёнка со зрительной патологией; формирование у такого ребёнка положительного отношения к себе, уверенности в своих способностях применительно к будущей профессии, чувства изначальной ценности; содействие воспитанию толерантного отношения к окружающим людям и разным видам труда; развитие саморегуляции как поведения, так и эмоций, интеллектуальных, творческих и организаторских способностей. Овладение навыками командного взаимодействия, коррекция специфических проблем, возникающих в сфере общения у незрячих и слабовидящих, формирование навыков конструктивного межличностного взаимодействия.

Всё вышеперечисленное требует поиска новых способов социальной интеграции людей с ограниченными возможностями и консолидации общественных институтов для

решения данной проблемы. Сегодня можно говорить об успешной адаптации людей с ограниченными возможностями только при условии участия в этом процессе общественных организаций, церкви, формиро-

вания гражданской позиции у конкретных работодателей, вовлечения в данное направление образовательных учреждений и научного сообщества с целью разработки эффективных моделей профориентации.

Литература

1. Профессиональная ориентация в современной России : задачи, содержание, технологии : материалы III Всерос. конф. «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в современной России : задачи, содержание, технологии», Москва, 21—22 окт. 2015 г. / сост. : В. И. Блинов, И. С. Сергеев. — М., 2015. — Вып. IV. — 170 с.
2. Хасанова, И. И. Проблема использования инновационных технологий в профессиональном самоопределении молодёжи / И. И. Хасанова, С. С. Котова // *European Journal of Education and Applied Psychology*. — 2015. — № 3. — С. 19—23.
3. Ермаков, В. П. Методические рекомендации по профессиональной ориентации детей с нарушениями зрения : искусство, природа, наука, техника, социальная деятельность / В. П. Ермаков. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 176 с.
4. Прыжникова, Е. Ю. Профориентация : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Е. Ю. Прыжникова, Н. С. Прыжников. — 6-е изд., стер. — М. : ИЦ «Академия», 2013. — 496 с.

Материал поступил в редакцию 30.03.2020.

Professional orientation and social adaptation of the blind in modern conditions (in the psychocorrection aspect)

Stepan Yu. Voropai, postgraduate student at Saints Cyril and Methodius Institute for Postgraduate Studies, Vice Chairman of the Synodal Department of Religious Education and Catechesis of the Belarusian Orthodox Church, Priest Stepan Voropai; *steve@tut.by*

The article presents existing approaches to the implementation of the potential of people with visual impairments and their integration in the public space. The problem of social adaptation, professional self-determination and professional orientation is considered.

Keywords: professional orientation; social adaptation; professional self-determination.

References

1. Professional'naya orientaciya v sovremennoj Rossii : zadachi, sodержanie, tekhnologii : Materialy III Vseros. konf. «Professional'naya orientaciya i professional'noe samoopredelenie v sovremennoj Rossii : zadachi, sodержanie, tekhnologii», Moskva, 21—22 okt. 2015 g. / sost. : V. I. Blinov, I. S. Sergeev. — M., 2015. — Vyp. IV. — 170 s.
2. Hasanova, I. I. Problema ispol'zovaniya innovacionnyh tekhnologij v professional'nom samoopredelenii molodyozhi / N. I. Hasanova, S. S. Kotova // *European Journal of Education and Applied Psychology*. — 2015. — № 3. — S. 19—23.
3. Ermakov, V. P. Metodicheskie rekomendacii po professional'noj orientacii detej s narusheniyami zreniya : ikusstvo, priroda, nauka, tekhnika, social'naya deyatelnost' / V. P. Ermakov. — M. : VLADOS, 2004. — 358 s.
4. Pryazhnikova, E. YU. Proforientaciya : ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya / E. YU. Pryazhnikova, N. S. Pryazhnikov. — 6-e izd., ster. — M. : IC «Akademiya», 2013. — 496 s.

Submitted 30.03.2020.