

ISSN 2310-273X

4<sup>(25)</sup>  
2018

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2018 4<sup>(25)</sup>

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## Учредители

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

## Редакционная коллегия

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

## Редакционный совет

Г.В.ПАЛЬЧИК, доктор педагогических наук — председатель (Республика Беларусь)  
Э.Р.БАГРАМЯН, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)  
В.А.БОЛОТОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)  
М.И.ВИШНЕВСКИЙ, доктор философских наук (Республика Беларусь)  
Ю.А.ИВАНОВ, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь)  
Ф.В.КАДОЛ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)  
В.А.КАПРАНОВА, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)  
И.Х.КАРИМОВА, доктор педагогических наук (Таджикистан)  
Н.И.КЛОКАРЬ, доктор педагогических наук (Украина)  
А.А.КОВАЛЕНЯ, доктор исторических наук (Республика Беларусь)  
А.К.КУСАИНОВ, доктор педагогических наук (Республика Казахстан)  
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктор филологических наук, 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(25)  
2018

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Салеев В. А.** Критериальность подхода к природе человека: становление личности .... 3

## ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

**Бабосов Е. М.** Особенности использования сетевых структур в системе образования ... 9

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

**Шевлякова-Борзенко И. Л.**

Интегральные критерии оценки качества образовательного процесса  
общего среднего образования ..... 16

**Зенкевич А. Г.** Профессиографический анализ деятельности руководителя  
учреждения высшего образования и определяющих её факторов ..... 21

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Петров С. В., Боброва Е. С., Григорьева И. В.**

Причины формирования зависимого поведения  
с точки зрения (в контексте) теории поля ..... 27

**Духавнёва А. В.** Теоретическое обобщение сущности феномена общего образования  
взрослых в педагогике России второй половины XIX века ..... 34

**Дробышевская В. З.**  
Детско-родительские отношения как компонент гуманистической культуры .. 41

## ДОПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

**Позняк А. В.** Генезис профилизации общего среднего образования ..... 47

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Канашевич Т. Н., Шведко Н. В.**

Условия реализации модульно-компетентностного обучения  
в системе высшего образования ..... 54

**Герасимович Е. Н.** Структурно-функциональная модель подготовки родителей  
младших школьников к использованию этнопедагогических идей  
в семейном воспитании ..... 61

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Лебедева С. В.** Диагностика уровня сформированности художественной культуры средствами  
танцевального фольклора у детей старшего дошкольного возраста ..... 70

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Крюковская Н. В.** Оценка качества коррекционно-развивающей работы с детьми  
с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)  
на коррекционных занятиях «Обучение игре» ..... 77

**Фомина О. В.** Характеристика представлений о времени и умения ориентироваться  
во времени у учащихся XI—XII классов вспомогательных школ ..... 85

**Пивоварчик Т. Б.** Диагностический инструментарий исследования сформированности  
жизненных навыков у детей с тяжёлыми множественными нарушениями ... 92

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

Подписано в печать 17.12.2018.  
Формат 60x84<sup>1/8</sup>  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,14  
Тираж 101 экз.  
Заказ № 6823

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

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

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

Мнения, высказанные в материалах жур-  
нала, не всегда совпадают с точкой зре-  
ния редакции. Ответственность за досто-  
верность информации, содержащейся в  
статьях, несут авторы. Переносы некоторых  
слов сделаны не по правилам грамматики,  
а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2018

## Критериальность подхода к природе человека: становление личности

**В. А. Салеев,**

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

В статье на фоне эволюции антропогенеза рассматривается сущностная природа человека. Предпринимается попытка перевести знаменитое, данное апостолом Павлом структурное определение сущности человека (сочетание тела — души — духа) в категориальную систему современного научного знания. Особое внимание уделяется понятию «дух» и современной интерпретации понятия «духовность».

Проводится различие между понятиями «индивид», «индивидуальность», «личность». Рассматриваются характеристики личности; высшей критериальной характеристикой её утверждается свободное творчество.

**Ключевые слова:** человек, индивид, индивидуальность, личность, душа, дух, духовность, критериальность, социальная роль, социальная сфера.

The article examines the essential nature of man on the background of the evolution of anthropogenesis. An attempt is made to transfer the famous (given by St. Paul, the Apostle) structural definition of the essence of man (a combination of body — soul — spirit) into a categorical system of modern scientific knowledge. Special attention is paid to the concept of spirit and the modern interpretation of the concept of spirituality.

A distinction is made between the concepts of individual, individuality, personality. Personality characteristics are considered. Free creativity is asserted as its highest criterion characteristics.

**Keywords:** man, individual, individuality, personality, soul, spirit, spirituality, criterion, social role, social sphere.

Человек представляет собой уникальный феномен среди живых организмов на планете Земля.

С биологической точки зрения человек принадлежит к виду млекопитающих; материалистическая интерпретация его становления утверждает, что на таковое решающим образом влияет общий закон эволюции в природе; и в наивысшей форме развития материи (социальной, в русле марксистской доктрины диалектического материализма) перед нами предстаёт homo sapiens в своём наиболее полнокровном виде.

Разумеется, существуют и иные точки зрения на проблему антропогенеза. Традиционная на протяжении веков связана с верованиями разных народов и, наконец, с мировыми религиями. В христианской традиции (мировая религия, доминирующая в Европе, в том числе захватывающая и восточнославянский суперэтнос) человек — творение Бога.

И согласно определению апостола Павла человек есть сочетание трёх структур: тела — души — духа. Первая из них самоочевидна и не требует особых обоснований: человек является биологическим существом («человек — тоже дитя природы», по утверждению Ф. Энгельса). Вот почему заботы о здоровье, усиливающиеся по накоплению возрастного порога, составляют базовое проявление «человеческого, слишком человеческого» (Ф. Ницше).

С двумя другими структурами «жизнестоянья» (А. С. Пушкин) дело обстоит гораздо сложнее: невозможно осуществить их адекватный автоматический перевод в «научный регистр».

«Дух», изначальное ключевое понятие, например, крайне трудно поддаётся ука-

занному «переводу». Некоторые, даже светские, исследователи отказывают такой акции принципиально.

«Согласно Библии сам Бог есть Дух. И Дух от Него исходит всё сущее. Если отказать от этой точки отсчёта, мы то и дело будем впадать в мнимые смыслы» [1, с. 126].

Однако в «Кратком церковнославянском словаре» понятие «дух» трактуется не столь однозначно: «Дух принимается в различных значениях: 1) Дух Святой, Дух Владычный — третье лицо Пресвятой Троицы. 2) Душа — существо духовное и разумное, сердце человека, дух. 3) Ветер» [2, с. 28].

Таким образом, исходные понятия «духовность» и «духовное» могут иметь более широкую интерпретацию. Отбросим биологическое — «ветер», сосредоточимся на том, что связано с внутренним миром человека.

Ведущей структурой здесь, разумеется, выступает понятие «дух» именно в силу того, что оно объединяет общую систему разума (её интерпретация может быть отлична, особенно в плане первоначального «толчка» (по терминологии Л. Н. Гумилёва, в генетических истоках происхождения), от системы рациональной структуры, присущей отдельному индивиду).

В «Краткой философской энциклопедии», вобравшей в себя материалы многих философских словарей Германии, США и Англии и в силу этого в отдельных случаях сохраняющей баланс между философской и теософской интерпретацией духовных проблем повышенной сложности, находим: «Дух выступает в трёх формах бытия: как дух отдельного индивида (личный дух), как общий дух (объективный дух) и как объективированный дух (совокупность завершённых творений духа)» [3, с. 146].

Принципиально важным для нашего исследования является то, что в данной энциклопедии справедливо утверждается: «Дух имеет свои закономерности для себя, его вообще нельзя понять, исходя из психологии» [3, с. 147].

Здесь точно указана демаркационная линия между двумя основополагающими направлениями современного гуманитарного знания: философией и психологией.

Возвращаясь к проблеме глобального понимания личности, ещё раз подчеркнём: «дух» в нашем понимании, будучи концен-

трированным средоточием рационального начала в умственно-духовной сфере жизнедеятельности человека, никак не может корениться в психологических нюансах бытия человека.

Именно трактовка важнейшей особенности человека в качестве «мыслящего тростника» (Блез Паскаль) порождает толкование духа как основополагающего источника духовности (в качестве приближения к научной интерпретации архисложного научного понятия).

И, в свою очередь, такая дефиниция духа, как мы полагаем, лежит в основе понятия личностной духовности как сочетания определённого духовного содержания (обычно выражающегося в творческом порыве) и свободной (не навязанной социумом) способности личности осмысливать события и вещи с точки зрения высоких идеалов (и поступать соответствующим образом).

«Объективированный дух» наиболее наглядно выражается в творениях науки и искусства; он является источником живого духовного начала.

Объективный же дух дихотомично выражается в обобщённом виде — в духовных потенциях этноса (народа) и в виде единичном — в духовности индивида. Личностная духовность приобретает индивидуальным посредством освоения духовных ценностей в процессе формирования его как личности, «присваивает» их таким образом, что они становятся основанием его внутреннего духовного мира.

Разумеется, имеется крепкая связь между объективной (общей) духовностью и духовностью личности. Последнее «подпитывается» духовностью, прежде всего, своего народа (этноса), поскольку она не может породиться вне круга своей национальной культуры.

Понятие «душа», как отмечалось в «Кратком церковнославянском словаре», есть индивидуальное сосредоточение духа, её основным ядром выступает сердце человека. «Научное понятие души: душа в отличие от индивидуального духа <...> — совокупность тесно связанных с организмом психических явлений, в частности чувств <...> и стремлений (витальная душа)» [2, с. 28].

В современной гуманитарной науке систему чувств и психических явлений, с ними связанных, исследует психология. Именно поэтому психологи берут на себя

ответственность в решении сложной проблемы познания и определения личности. Но сама методология построения системы на множестве признаков не может не вызвать критики. Тем более, что эти признаки основаны на исследовании преимущественно эмоционального мира человека, на анализе проявления чувств (а иногда — их оттенков), без достаточного, на наш взгляд, объёмного уровня аналитического обобщения.

Так, в книге Л. Хьелла и Д. Зиглера, вобравшей в себя обзор наиболее значительных психологических исследований в области теории личности, мы обнаруживаем пансубъективированную доктрину, на основные положения которой опирается психология при рассмотрении проблемы понимания личности.

«...Карл Роджерс описывал личность в терминах самости как организованную, долговременную, субъектно воспринимаемую сущность, составляющую самую сердцевину наших переживаний.

Гордон Олпорт определял личность как то, что индивидуум представляет собой на самом деле внутреннее “нечто”, детерминирующее характер взаимодействия человека с миром. А в понимании Эрика Эриксона индивидуум в течение жизни проходит через ряд психосоциальных кризисов, и его личность предстаёт как функция результатов кризиса. Джордж Келли рассматривал личность как присущий каждому индивидууму уникальный способ осознания жизненного опыта» [4, с. 23].

Разброс в психологической трактовке личности налицо: множество черт, выделяемых учёными, не дают сосредоточиться на главном, моноцельном, поэтому все психологические описания личности оказываются не слишком достоверными.

Скорее, они касаются индивидуальности, где отдельные человеческие черты, а также проблемы темперамента и характера являются определяющими.

Так, Д. А. Леонтьев пишет: «Очень часто характер понимают как нечто, почти совпадающее с личностью или отличающееся от личности по критерию того, что к характеру относится всё индивидуальное, а личность — это только общее.

В психологии различают личность в широком и узком смысле слова, и характер находится за пределами личности в узком смысле слова. Под характером понимают такие характеристики человека,

которые описывают способы его поведения в разных ситуациях.

Применительно к характеру используются такие понятия, как экспрессивные характеристики (характеристики внешнего проявления, внешнего выражения человека) или стилевые характеристики» [5, с. 15].

Индивидуальность, конечно, является собой особенную суверенность человека. Она характеризует внутреннюю структуру человека, ядро его внутреннего особенного мира. Здесь сказываются его генетическая предрасположенность, способности, индивидуальные психические черты, темперамент, характер.

Однако, несмотря на то что в индивидуальности наиболее ярким образом сказывается своеобразие (прежде всего на внутренней духовной основе!) конкретного человека, индивида, всё же этого недостаёт, чтобы определить человека в качестве личности.

И здесь проблема коренится не только и не столько в том, что в личности, в отличие от индивидуальности, в человеке мы находим большее насыщение социальным и духовным. Сам индивид и его реальная жизнь отличаются многослойностью и многогранностью. И одна из существенных особенностей человека заключается в том, что он не может жить один, вне общества себе подобных. Социум влияет на индивида; более того, по мнению многих философов, именно он не просто воздействует на человека, а главным образом и формирует его, приобщая к ценностям и нормам, исходя из которых и осуществляет свою жизнедеятельность данное общество.

Бесспорно, в этом плане на первое место сразу же выдвигается фигура Карла Маркса. Впрочем, следует отметить, что глубокие наблюдения за рассматриваемой важнейшей стороной человеческого бытия присутствовали уже в древнегреческих философских доктринах; в частности, Аристотель именовал человека «общественным животным».

Однако К. Маркс и его философские последователи подняли проблему социального облика человека на новую, можно сказать, невиданную высоту.

Знаменитый четвёртый тезис К. Маркса (из тезисов о философии Л. Фейербаха) гласит: «Человек есть <...> совокупность общественных отношений». Это означает, что, по сути, индивид формируется

социумом; и всё, что в нём имеется биологического (марксисты вслед за Ф. Энгельсом признают, что «человек есть дитя природы»), относится к социуму или бытию порождается под его влиянием.

Не менее известны и другие слова К. Маркса: «Сущность» особой личности составляет не её борода, не её кровь, не её абстрактная физическая природа, а её социальное качество» [6, с. 242].

Конечно, игнорировать структуру индивидуальности, которая так или иначе исходит от отдельного человека (индивида) в общем ареале личности, не удаётся и не может удалиться в силу многогранности природы человека и самого понятия личности. Как отмечал И. С. Кон, «...с одной стороны, оно обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее).

С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нём социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения» [7, с. 7].

Такое определение личности как социального феномена является конечным итогом философских исканий мыслителей позитивистской, материалистической направленности, а также учёных, следующих научной парадигме, имеющей наибольшее распространение в конце XIX — середине XX века. Марксистский подход как бы завершает эти искания, ставя социальное превыше всего. Несмотря на то что марксистская философия признаёт наличие биологического в структуре человека (сложно не признавать очевидное), последнее трактуется как низшее основание, которое «в снятом виде» входит в социальное. Именно социальная форма движения, согласно марксистской философской доктрине, презентуется в качестве высшей формы движения (и развития!) и является определяющей в человеческом бытии. При таком подходе не только отодвигается на второй план биологическое начало в базисной структуре человека, но и почти полностью игнорируется духовная сторона его бытия. Понятия «духовное» принципиально не существует в дан-

ной философии. Духовная жизнь общества, которая наглядно функционирует в рамках любой социальной системы, марксистскими методологами втискивается в рамки развития «общественного сознания»; последнее, как известно, является отражением базиса (где на первый план выступают производственные отношения) и не полностью покрывает ареал духовного бытия человека (зато при упрощённом подходе, что особенно характерно для вульгаризаторских последователей К. Маркса, имеет тенденцию заменять тонкие духовные проявления человеческого бытия идеологией).

Всё вышеназванное затрагивает такие сферы духовной жизни общества, как наука (в меньшей степени), искусство (в большей степени), религия (в максимальной степени).

В такой же максимальной степени это касалось структуры самого человека, его внутреннего мира. И потому философское видение человека, укрепившееся в советское время и настаивавшее на трактовке его в качестве биосоциального существа, приводило, по свидетельству самых проницательных советских философов, к «антропологической катастрофе» (М. Мамардашвили) и превращало самую материю в «могилу духа» (Г. Батищев). Ныне, предприняв ряд необходимых коррекций, мы с начала XXI века утверждаем понимание природы человека как биосоцио-духовного существа [8]. Именно соотношение биологического, социального (кто же может отрицать, что человек формирует свой внутренний мир, «соединяя» свои духовные потребности с ценностями и нормами социума) и духовного (добавим — и «душевного», связанного с выявлением его эмоционального мира и так накрепко сплавленного с духовной стороной жизни человека) может представить нам многогранную картину жизнедеятельности индивида в современном мире.

Рассматривая же внутренние градации базисного выражения человека в плане соотношения индивидуальности и личности, подчеркнём, что, с нашей точки зрения, если «...в индивидуальности отражены своеобразие и самобытность индивида (и это своеобразие выражается как в физическом облике, так и в психике и поведении человека в социуме), то личность представляет собой как бы верши-

ну всей структуры человеческих качеств и свойств. Базисное понимание личности — это индивидуальность, развившая свои не только социальные, но и духовные свойства и потенции и достаточно ярко выразившая их в социуме» [9, с. 15].

Конечно, к данной сентенции могут быть и коррективы, продиктованные современным уровнем развития науки. Так, ясно, что если человек имеет исключительные физические данные и способен успешно их реализовать в сфере спорта, то исходя из значимости последнего в глазах современного общества, благодаря своему мастерству, спортсмен приобретает имидж личности. Впрочем, высокий профессионализм в любом виде человеческой деятельности может создать подобный эффект; он тем более усиливается, если личность проявляет себя в управленческой или политической сферах деятельности, причём здесь включаются социальный и духовный потенциалы индивида.

Отбрасывая второстепенные детали и всевозможные нюансировки понятия, обозначим основополагающий взгляд на личность как на яркую человеческую индивидуальность, с достаточной силой и активностью проявляющую в социуме свои (главным образом — духовные) способности.

К этой дефиниции следует внести ряд дополнений. Они касаются и реализации способностей личности (с наличием определённого результата), её деятельности в определённых сферах, и личностного проявления индивида в конкретных ситуациях (в его поступках). С этим связана также проблема критериев личности и показателей её развития.

Так, в плане критериальности уровня духовности личности основополагающим фактором является её культурный потенциал: интеллект индивида, знания, которыми он обладает, потребности, ценности и идеалы (и их духовное содержание), из которых он исходит.

В области конкретной деятельности человека определяющим критерием выступает степень профессионализма и мастерства данного индивида.

В плане взаимоотношения с социумом основополагающие критерии — это степень социальной ответственности и свобода выбора.

По каждому из критериальных оснований личности написаны тома исследова-

ний. Например, «культурный потенциал» — очень ёмкая система. Она предполагает наличие не только освоенного знания, но и живого, открытого к инновациям человеческого ума, соединённого, сплавленного с эстетическим (здесь особенно важен уровень эстетического чувства и эстетического вкуса) и нравственным тезаурусом человека. Подчеркнём, что последнее качество А. Швейцер (вслед за И. Кантом) считал определяющим ядром культуры. И, в самом деле, без таких понятий, как долг, честь, достоинство, совесть, присущих подлинно культурному человеку, личность не мыслится. Тем более в наше время, когда качества индивида, связанные с понятиями долга, совести и достоинства, оказываются в очевидном дефиците.

Казалось бы, в плане реальной человеческой деятельности личностные проявления просты и прозрачны. Однако высокого уровня профессионализма и в XXI веке достигает не слишком большое количество людей. И здесь всё те же требования: уровень знаний и умений, близкий к совершенству. Это осуществляется при помощи напряжения всех способностей и постоянного тренинга.

Наконец, социальная сфера, где огромную роль играет волевая сторона человеческой природы. Личность, как отмечают теоретики культуры, — «...это человек поступка, реального дела, в ней всегда выражено действенно-волевое начало» [10, с. 104].

Волевое начало как одна из главных характеристик личности проявляется в её социально ответственном поведении и в осознанной свободе выбора по всему кругу своей жизнедеятельности. Особенно это касается духовной сферы жизни личности, где свобода мысли, совести, религии и убеждений ныне (начало положено Всеобщей декларацией прав человека, принятой ООН 10 декабря 1948 г.) считается одним из фундаментальных прав человека.

Понятие «свобода» по отношению к поведению человека достаточно многосложно. «При объективном рассмотрении С. предстаёт как характеристика определённых форм человеческой активности, при субъективном — как переживание определённого состояния. Исторически проблема С. поднималась в философии и теологии в связи с проблемами воли



(“свобода воли”) и выбора (“свобода выбора”)» [11, с. 325].

Разумеется, понимание свободы в сфере Божественного (исходный тезис теологии) трактовалось двойственно: богоподобная природа человека, с одной стороны, давала ему возможность осуществлять свободу выбора; с другой стороны, последняя, в конечном итоге, ограничивалась пределами Божественного предначертания. На наш взгляд, проблема свободы выбора человека в полный рост проявилась в эпоху Возрождения, когда провозглашалось, что «человек не утлый чёлн, он сам хозяин своей судьбы» (Альберти). XX век представил усложнённое понимание свободы. В философии экзистенциализма (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) по-разному трактуется понятие свободы (и, следовательно, проблема выбора личности), которое интерпретируется как центральная проблема существования человека.

Начиная с конца XVIII столетия понятие «свобода» выступает основным фактором в преодолении детерминизма в общем процессе человеческой жизнедеятельности.

Особую роль в становлении человеческой личности играет творческая свобода. Прежде всего в творчестве, которое пред-

ставляет собой высшую форму позитивной активности человека, с наибольшей силой проявляется его личностное начало. Это касается не только художественного творчества, где творцы отличаются друг от друга «лица необщим выраженьем» (В. Маяковский). Практически на любом творении человека «отпечатывается» личность его творца.

«Поиск новизны — мотивационный мотор Т. Человека, потребность выхода за устоявшиеся рамки, стремление к неповторимости мысленного решения или практического дела» [12, с. 371].

Именно свободное творчество выступает, на наш взгляд, в качестве высшей критериальной характеристики человека как личности. И здесь с наибольшей силой проявляется его внутренний духовный потенциал. Творческая деятельность личности удовлетворяет социальные запросы общества, преодолевая в то же время социальные преграды (которые всегда встают на пути нового, ломающего стереотипы).

Именно человек — творец, субъект творческой деятельности — и является, с нашей точки зрения, подлинной личностью, в наиболее полном и точном значении этого многосложного понятия.

### Список цитированных источников

1. Громыко, Л. Возница выбирает путь / Л. Громыко // Беларуская думка. — 2006. — № 10.
2. Краткий церковнославянский словарь. — Минск : Воскресная школа. Свято-Петропавловский собор, 1997.
3. Краткая философская энциклопедия. — М. : Прогресс, 1993.
4. Хьелл, Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение : учеб. пособие для вузов ; пер. с англ. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер пресс, 1997.
5. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1993.
6. Маркс, К. Сочинения : в 39 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Политиздат, 1955. — Т. 1.
7. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1967.
8. Салеев, В. А. Культурологическая парадигма современного образования / В. А. Салеев // Стратегические приоритеты развития современного образования : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 14 окт. 2004 г. : в 4 т. / НИО ; редкол. : Ю. И. Куницкая [и др.]. — Минск : НИО, 2005. — Т. 1.
9. Салеев, В. А. Онтологические, аксиологические, гносеологические основы развития культуры личности обучающегося в системе непрерывного гуманитарного образования : социально-философский аспект / В. А. Салеев // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования. — Сер. 1. — Вып. 1. Концепции и модели / редкол. : В. Ф. Русецкий [и др.]. — Минск : НИО, 2007.
10. Оганов, А. А. Теория культуры : учеб. пособие / А. А. Оганов, И. Т. Хангельдиева. — М. : Фаир-Пресс, 2001.
11. Леонтьев, Д. А. Свобода / Д. А. Леонтьев // Человек. Философско-энциклопедический словарь. — М. : Наука, 2000.
12. Задорожнюк, И. А. Творчество / И. А. Задорожнюк // Человек. Философско-энциклопедический словарь. — М. : Наука, 2000.

Материал поступил в редакцию 26.07.2018.

## Особенности использования сетевых структур в системе образования

**Е. М. Бабосов,**

главный научный сотрудник  
Института социологии  
Национальной академии наук  
Беларуси,  
доктор философских наук, профессор,  
академик

Статья посвящена проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в современном образовании. С методологических позиций обоснована её актуальность, раскрыты перспективные направления совершенствования системы обучения и воспитания с учётом функционирования сетевых структур, рассмотрены ведущие тренды сетевизации образовательных процессов. Представлена модель формирования информационно-коммуникационных знаний, умений и навыков обучаемых в условиях расширяющегося использования данных структур.

**Ключевые слова:** сетевое сообщество, сетевые структуры, сетевизация общества, сетевизация образовательных процессов, информационно-коммуникационные знания, умения и навыки.

The article is devoted to the problem of using information and communication technologies in modern education. Its relevance has been substantiated from the methodological point of view. Promising directions for improving the system of training and education have been revealed, taking into account the functioning of network structures. The leading trends in educational processes networking have been considered. A model for the formation of information and communication knowledge and skills of trainees is presented in the context of the increasing use of these structures.

**Keywords:** network community, network structures, society networking, educational processes networking, information and communication knowledge and skills.

Современный человек живёт в условиях стремительно развивающегося сетевого общества, представляющего собой сложный тип социальной структуры, эффективность и цели которой определяются ценностями и интересами, заложенными в креативной деятельности индивида и социальных групп, в социальных сетях, обладающих способностью перестраиваться в ходе креативных взаимодействий.

Соответственно, существенно изменяются место и роль учителя в образовательном процессе. Если раньше педагог в аудитории выступал преимущественно в качестве транслятора знаний обучаемым и контролёра их усваиваемости, то теперь он становится организатором самостоятельного приобретения ими знаний и умений, в первую очередь в сфере информационно-коммуникационных технологий. А учащийся получает возможность благодаря соцсетям усиливать свою познавательную активность, приобретать и осваивать более широкие пласты современных знаний и целенаправленно использовать их в практической жизнедеятельности.

Известный современный социолог, разработчик теории сетевого общества М. Кастельс подчёркивает: «Один из основных вопросов сегодня заключается в том, как использовать все 59 млн преподавателей мира (вместе с их учениками) в качестве “банка талантов” для изменения системы школьного образования, которая уже не является оптимальной для нового общества. Впервые за всю историю человечества мы сегодня живём в такое время, когда ученики и студенты, как правило, знают о новейших технологиях больше, чем большинство взрослых. Обеспечьте их лучшими в мире мультимедийными инструментами, и они самостоятельно начнут изобретать своё будущее» [1, с. 39]. Он убеждён, что в информационном обществе главным источником производительности является технология генерирования знаний, обработка информации и символической коммуникации. Важный компонент такого генери-

рования — это воздействие знания на само знание как главный источник развития всех сфер общества. По утверждению М. Кастельса, для успешного решения отмеченных задач «...потребуется новая педагогика, базирующаяся на интерактивности, персонализации и развитии независимых способностей к обучению и мышлению и в то же самое время способствующая воспитанию характера и защите личности» [2, с. 218].

Непрестанно усиливающееся воздействие сетевизации всех сфер общественной жизни, в том числе возрастающее влияние сетевых структур на трансформацию содержания обучения и воспитания в образовательном процессе, предопределяет необходимость концептуализации основных трендов в развитии современного сложного и многостороннего социального информационно-образовательного пространства. Последняя включает выявление и теоретическую экспликацию ведущих тенденций и направлений совершенствования образовательной системы. Среди них в качестве наиболее перспективных исследователями отмечаются:

- 1) оснащение всех учебных заведений высокоскоростным беспроводным Интернетом и переход к использованию в работе с обучаемыми электронных документов (классный журнал, дневник, карта учителя);
- 2) информатизация системы управления, обеспечивающая многоуровневый доступ к информации по образовательному процессу;
- 3) внедрение в образовательный процесс новых методик, основанных на информационных технологиях: дополненная реальность, интерактивные средства обучения и др. [3, с. 47].

Указанные направления имеют инвариантный характер, то есть должны действовать во всех звеньях и уровнях развития системы образования в Республике Беларусь, а их практическую реализацию необходимо осуществлять в определённых условиях каждого конкретного учебного заведения. Причём содержание её неодинаково, оно предопределяется спецификой того или иного учреждения образования и уровнем методической культуры и профессиональной компетенции его педагогического состава.

Имеется ещё один очень значительный аспект сетевизации школьной жизнедеятельности. Заучивание содержания мно-

гостраничного параграфа того или иного учебника для большинства современных учащихся — процедура монотонная и непривлекательная. Сегодня они надеются, что иллюстрации к изучаемым темам по истории, биологии, химии или физике появятся в виде ярких картинок либо схем на экране смартфона, а в электронных дневниках вместо классических записей будут интерактивные задания. В итоге учёба станет увлекательнее и интереснее. И такие ожидания обмануть нельзя, их осуществление поможет усилить интерес и детей, и подростков, и юношей, и девушек к учебному процессу и тем самым сделает его более качественным.

Следует принимать во внимание, что в современной высшей школе внедрение цифровых методик (*скриптов*), адаптированных под потребности человека, постепенно вытесняет классические образовательные программы и линейные способы передачи информации, а студенты с возрастающей активностью расширяют своё присутствие в виртуальной реальности посредством облачных технологий, в том числе в формате сетевого партнёрства, активно используют образовательные ресурсы (учебные тексты, CD-лекции, виртуальные лаборатории, мультимедийные материалы) с дистанционным доступом через Интернет. Их интересует формирование в вузах таких важных, ранее не существовавших компетенций, как многоуровневое решение проблем кросскультурности, гибкость мышления, виртуальное сотрудничество, новая медиаграмотность. Всё это вполне вписывается в нарастающую в Беларуси тенденцию, в соответствии с которой современный университет должен готовить своих выпускников к работе в динамично меняющемся мире, где смена технологических укладов происходит в течение «жизненного цикла» одного поколения [4, с. 10—11].

Упомянутое ранее постоянное, целенаправленное и регулируемое воздействие знания на само знание (учащихся, студентов, аспирантов) осуществляется, как известно, в системе различных звеньев и уровней образования. На каждом из них происходит обучение подрастающего поколения, имеющее целью сформировать у человека, включённого в образовательный процесс, обширный комплекс систематизированных знаний, умений и навыков, их практического применения.

Выдающийся мыслитель и учёный, академик Д. С. Лихачёв подчёркивал: «Мы вступаем в век, в котором образование, знания, профессиональные навыки будут играть определяющую роль в судьбе человека... Образование может создать человека будущего, человека творческого, создателя всего нового и нравственно отвечающего за всё, что будет создаваться». Поэтому он настойчиво и убедительно призывал молодёжь: «Учитесь любить учиться!» [5, с. 292—294].

В условиях становления и развития современного сетевого общества существенно актуализируется задача выявления информационных интересов обучающихся и обучающихся и определения эффективно действующих каналов качественного удовлетворения разнообразных запросов формирующихся личностей и воспитывающих их педагогов посредством организации необходимых для этого информационных адресных потоков.

Между тем, опыт многих учителей, в том числе в Беларуси, показывает что использование в учебно-воспитательной деятельности потенциала видео-, аудио-, интерактивных социальных сервисов предоставляет широкие возможности для разнообразия предлагаемого ими учебного материала, а также для формирования у обучаемых умений не только находить нужную информацию, но и перерабатывать её, более того — на этой базе создавать новую, практически полезную информацию.

Следует также принимать во внимание, что использование социальных сетей в значительной мере способствует совершенствованию процесса непрерывного образования, поскольку обучение, начатое в аудитории школы или вуза, может быть продолжено в сетевом взаимодействии педагога с учащимися и студентами. Кроме того, это позволяет лицам, по каким-либо причинам пропустившим те или иные занятия, не выпасть из образовательного процесса, а быть по-прежнему включёнными в него. К тому же взаимодействие преподавателей и студентов в социальной сети в удобное для них время создаёт условия для непрерывности обучения, а педагоги получают возможность проводить лекционные занятия в интерактивном режиме [6].

Основные тренды сетевизации многообразных учебно-воспитательных процес-

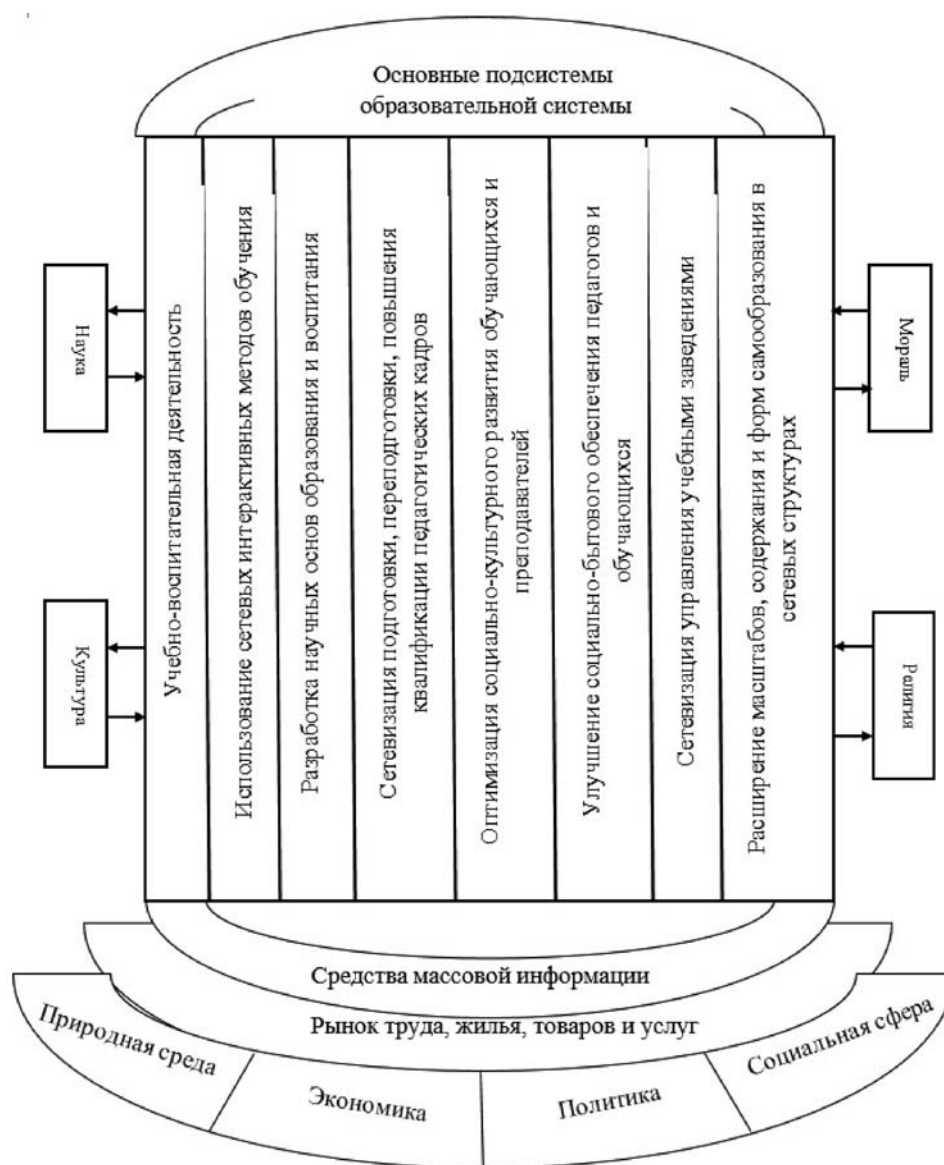
сов оказывают возрастающее влияние на функционирование всех подсистем образовательной системы современного общества. Перечислим некоторые наиболее важные его аспекты.

1. Самое осязаемое и действенное воздействие сетевизации образования направлено на учебно-воспитательную деятельность и её технико-технологическое оснащение. Это получает реальное воплощение в возрастающих масштабах распространения видеолекций, мультимедийных материалов с дистанционным доступом через Интернет, анализа кейсов, виртуальных лабораторий, смартфонов, планшетов, видеоконсультаций и т. п.
2. Сетевизация образования позволяет переходить к индивидуальным технологиям обучения, с ранних лет прививать учащимся необходимые умения и навыки, помогает учиться жить в цифровую эпоху, формирует готовность к изменениям, творческому поиску.
3. Ведущие направления сетевизации школьного, вузовского и последипломного образования оказывают растущее воздействие на подсистему, обеспечивающую разработку научных основ учебно-воспитательной деятельности, — отраслевые научно-исследовательские учреждения, кафедры, методические объединения, видеоконференции преподавательского состава.
4. Важную роль выполняет сетевизация образовательной системы в совершенствовании процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавательских кадров, реализуемого в педагогических колледжах, вузах, центрах повышения педагогического мастерства (например, в РИВШ Белгосуниверситета в Минске) и т. д.
5. Внедрение социально-сетевых структур существенно влияет и на другие функциональные подсистемы образовательной системы, в частности управленческие: дирекции школы или вуза, территориальные (районные, городские, областные) органы управления образованием, финансовые и материально-технические управления.

6. Сетевизация содействует улучшению социально-бытового обеспечения учебно-воспитательного процесса — организации и совершенствованию профилактической и оздоровительной деятельности.
7. Сетевизирующаяся система образования способствует социально-культурному развитию школьников и студентов в ходе работы кружков и центров ученического и студенческого творчества, проведения разнообразных олимпиад, фестивалей, конкурсов и т. п.
8. Кроме того, всё более активное применение сетевых структур в поле об-

разовательной системы оказывает позитивное воздействие на процессы самообразования и непрерывного образования, на развитие его групповых и индивидуальных форм в различных видах (этическое, эстетическое, политическое, компьютерное и т. п.). Матрица этих подсистем представлена на рисунке 1.

Данная визуализация основных компонентов сетевизирующейся динамично развивающейся образовательной системы предстаёт как результат применения к целенаправленной образовательной деятельности системной методологии с её



**Рисунок 1. — Основные подсистемы сетевизирующейся образовательной системы**

основными принципами — открытостью, многомерностью, целеустремлённостью, эмерджентностью, разнесённостью образовательных действий и их результата во времени и пространстве. Все эти компоненты соединены множеством прямых и обратных связей не только между собой, но и с такими социальными системами, как экономика, политика, социальная сфера, рынок труда, товаров и услуг, наука, культура, мораль, религия, средства массовой информации. На их пересечении и возникают точки взаимных влияний, представляющие собой узловые пункты сетевизации многогранной системы учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающие своими взаимодействиями эффективность формирования, развития и практико-ориентированного поведения подрастающих поколений.

Усиливающаяся в своих масштабах и интенсивности сетевизация образовательной системы, её восходящих ступеней (дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего, послевузовского, непрерывного образования) существенно актуализирует и делает более значимыми два взаимосвязанных основания учебно-воспитательных процессов: 1) социоцентрического, воплощающегося в воспроизводстве, а также количественно-качественного наращивания общественного интеллекта, включая овладение знаниями, теориями, умениями, навыками, и 2) человекоцентрического, реализуемого в интеллектуально-нравственно-духовном формировании и развитии личности обучаемого, в её социально-культурной и гражданской идентификации.

В развивающемся информационном обществе наиболее важным направлением реализации человекоориентированности обучения и воспитания в учреждениях образования всех уровней является становление и развитие креативности, а затем и практическое применение в различных сферах деятельности творческих задатков формирующейся личности. Этот процесс в идеале должен начинаться ещё в дошкольном возрасте.

Формирование креативности у ребёнка, подростка, студента включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, среди которых наиболее существенное значение имеют: а) самостоятельная и творческая переработка нарастающих потоков новой информации, позволяющих

увидеть в обычном что-то непривычное и интересное; б) созревание на этой основе новых знаний и идей, казавшихся ранее невероятными; в) неожиданная догадка о возможности нового, прежде не встречавшегося подхода к решению возникшего вопроса, проблемы (эвристичность).

Отмеченные особенности креативности проявляются в творческой деятельности победителей школьных и студенческих олимпиад по математике, физике, химии, биологии, информатике и другим наукам. Как свидетельствуют преподаватели Белгосуниверситета, которые занимаются подготовкой школьников — участников таких олимпиад, среднестатистические ученики по уровню своей эвристичности не понимают до 80 % вопросов, составляющих ядро возможных заданий для «олимпиадников». Доцент кафедры высшей алгебры механико-математического факультета БГУ В. И. Касневич подчёркивает, что стать победителем олимпиады с ходу, без задела, без многолетней подготовки нереально, и в то же время отмечает: задачи на олимпиадах нестандартные, но в конечном итоге решаемые. Главное здесь — научиться правильно мыслить, использовать правильные приёмы, идеи и методы. Доцент кафедры физиологии человека и животных биологического факультета БГУ Д. Б. Сандаков утверждает, что в процессе подготовки к олимпиаде ученик и учитель — это, в сущности, единый интеллектуальный организм.

Ещё одна важная проблема, возникающая в процессе совершенствования системы образования, заключается в противоречии между массовым характером профессии педагога, ориентированным на усвоение будущими учителями стандартов обучения и компетентности преподавательского труда, утверждаемых органами управления образованием, и возрастающей потребностью в индивидуализированном подходе к формированию личности обучаемого, приводящему в случае успеха к становлению и развитию таковой — креативно мыслящей и действующей, востребованной в быстро изменяющихся и обновляющихся условиях жизнедеятельности во всех сферах современного общества. Именно такая личность становится синергетическим итогом успешного совершенствования системы образования, которая должна быстро, чётко и эффективно реагировать на новые вызовы XXI века.

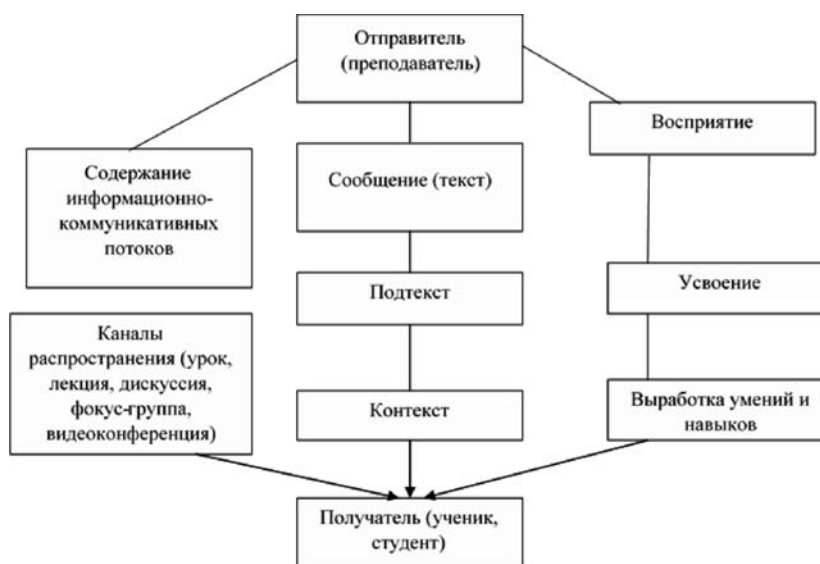
В многогранной работе педагогов с учащимися и студентами следует принимать во внимание, что в результате стремительного развития сетевых сообществ в последние несколько лет появилось множество специальных образовательных сетевых сервисов. Охарактеризуем некоторые из них.

1. *СоцОбраз* (<http://wiki.iot.ru/index.php>) — это сетевой сервис, включающий в себя сообщества: 1) социальных педагогов; 2) педагогов-психологов; 3) педагогов дополнительного образования; 4) классных руководителей; 5) родителей; 6) молодых специалистов и др.
2. *Дневник.ру* (<http://dnevnik.ru>) — интернет-проект, целью которого является создание единой образовательной сети для всех участников процесса обучения и воспитания; делает управление образованием более оперативным, наглядным и удобным, позволяя быстро и одновременно информировать об успеваемости и о происходящих событиях всех участников образовательного процесса.
3. *Проект «Летописи»* (<http://letopisi.ru/index.php>) — сетевое социально-педагогическое сообщество, созданное для обмена информацией, обсуждения и реального разрешения образовательных проблем средствами данного образовательного пространства.

Основная особенность подобного рода сетевых сообществ, действующих в сфере образования, состоит в том, что в процессе их функционирования создаются благоприятные условия для взаимодействия педагогов и обучаемых, реализации новых методов и технологий обучения, а также воспитания подростков и юношества с применением компьютерных сетей [7].

Расширяющееся использование сетевых структур в ходе обучения приводит к тому, что личность, в него включённая, имеет дело преимущественно не со знанием как таковым, а со знанием, облечённым в определённые образы и принявшим некоторую сетевую организацию. Двумя действующими лицами между контурами развёртывания учебно-воспитательного процесса выступают преподаватель и обучаемый. Проверженец и последователь теории сетевого общества М. Кастельса французский социолог Бруно Латур, исходя из таких суждений, сформулировал концепцию секторно-сетевой организации информационно-коммуникационных взаимодействий. Её поддерживают и развивают М. Каллон, Б. С. Сивиринов, Е. А. Малов и другие. Применительно к процессу обучения в условиях расширяющегося использования в нём сетевых структур данную концептуальную версию можно визуализировать в виде рисунка 2.

Положительный эффект использования таких сетевых сервисов заключается в том, что они соответствуют высокому уровню



**Рисунок 2. — Модель формирования информационно-коммуникационных знаний, умений и навыков обучаемых**

взаимодействия педагога и обучающегося, а также содействуют обмену опытом в условиях географической и временной разобщённости участников образовательного процесса.

Вместе с тем необходимо принимать во внимание некомпетентность части учителей и преподавателей (преимущественно старшего возраста) в отношении использования социальных сетей в педагогическом процессе. К тому же нередко у них нет стимула приобретать данную компетентность. Подобная ситуация вызывает серьёзную озабоченность основных потребителей информационно-коммуникационных сообщений в сфере образования — родителей учащихся и студентов. Именно они в большей степени заинтересованы в получении через социальные сети сведений о состоянии качества образования и мерах по его повышению, о содержании и стоимости образовательных услуг, намечаемых реформированиях обучения студентов по тем или иным специальностям, об их востребованности на рынке труда. Об этом свидетельствуют результаты социологических исследований, осуществляемых Институтом социологии НАН Беларуси в режиме мо-

нитинга. Причём из общего контингента опрошенных родителей учащихся и студентов регулярно обращаются за получением информации в сфере образования более 30 % респондентов, а почти две трети из них (58,2 %) поступают так эпизодически.

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

### Список цитированных источников

1. Кастельс, М. Информационная эпоха : экономика, общество и культура / М. Кастельс ; под ред. О. И. Шкаратана. — М. : Изд-во ГУ ВШЭ, 2000. — 458 с.
2. Кастельс, М. Галактика Интернет : размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. — Екатеринбург : Изд-во «У-Фактория», 2004. — 587 с.
3. Карпенко, И. В. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь / И. В. Карпенко // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. — 2017. — № 3. — С. 44—47.
4. Карпенко, И. В. Образование — синоним развития науки / И. В. Карпенко // Создавая фундамент будущего. Наука и инновации. Спец. выпуск. — Минск : Беларус. навука, 2017. — С. 9—13.
5. Лихачёв, Д. С. Мысли о жизни. Письма о добром / Д. С. Лихачёв. — М. : Колибри, 2016. — 372 с.
6. Фещенко, А. В. Социальные сети в образовании : анализ опыта и перспективы развития / А. В. Фещенко // Открытое и дистанционное образование. — 2011. — № 3. — С. 44—50.
7. Кречетников, К. Г. Социальные сетевые сервисы в образовании [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников, И. В. Кречетникова ; Тихоокеанский военно-морской институт им. С. О. Макарова. — Режим доступа : [https://ido.tsu.ru/other\\_res/pdf/3\(39\)\\_45.pdf](https://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3(39)_45.pdf). — Дата доступа : 16.04.2018.

*(Окончание — в следующем номере.)*

*Материал поступил в редакцию 03.05.2018.*



## Интегральные критерии оценки качества образовательного процесса общего среднего образования

**И. Л. Шевлякова-Борзенко,**  
кандидат филологических наук, доцент

Система предлагаемых интегральных критериев оценки качества образовательного процесса общего среднего образования нацелена на согласованный анализ условий его организации и осуществления, а также эффективности и результативности. Наряду с обоснованием значимости и новизны того или иного критерия для современной системы оценки качества образования определяются наиболее целесообразные контексты его использования различными субъектами оценивания (участниками образовательного процесса).

**Ключевые слова:** общее среднее образование, образовательный процесс, оценка качества, интегральные критерии оценки, система оценок качества образования, субъекты оценивания, образовательные услуги, образовательные результаты.

The system of suggested integral criteria for assessing the quality of the educational process in general secondary education is aimed at a coordinated analysis of the conditions of its organization and implementation, as well as its effectiveness and efficiency. Along with the substantiation of the significance and novelty of one or another criterion for the modern system of assessing the education quality, the most appropriate contexts for its use by various subjects of evaluation (participants of the educational process) are determined.

**Keywords:** general secondary education, educational process, assessing the quality, integral evaluation criteria, system of assessing the education quality, subjects of evaluation, educational services, educational results.

Понимание качества образовательного процесса очевидным образом связано с пониманием качества образования в целом. В данном случае мы отталкиваемся от рассмотрения качества образования (в том числе общего среднего) как сложноорганизованной системы, которая представляет собой единство содержательных, процессуальных и результативных компонентов, необходимых и достаточных для достижения актуальных для того или иного этапа развития национальной системы образования комплексных (педагогических и социокультурных) целей. Соответственно, качество образовательного процесса общего среднего образования определяется нами как подсистема качества образования, параметры и свойства которой структурно и содержательно обуславливаются свойствами и параметрами системы в целом, обладая вместе с тем рядом специфических характеристик. Иначе говоря, мы будем рассматривать качество образовательного процесса через корреляцию с качеством образования в целом, с позиций содержательной и процессуальной целостности, обеспечивающей соответствие личностного развития обучающихся их «жизненному самоопределению и требованиям общества в новых социально-экономических условиях» [1].

Критерии оценки качества образовательного процесса в терминисистеме, описывающей качество образования как сложноорганизованную целостность, относятся к индикативному (инструментальному) блоку [2]. Вместе с тем они должны быть сформулированы таким образом, чтобы в них в непротиворечивом виде «уместились» и объекты оценивания, и его процедурно-технологическая составляющая (формы, методы, механизмы, алгоритмы и др.), и результирующий компонент (включая анализ и интерпретацию

результатов различными адресатами (целевой аудиторией)).

В самом общем виде как ключевые *параметры* (характеристики) критериев оценки качества образовательного процесса общего среднего образования могут быть выделены:

- социальная и личностная значимость;
- реалистичность;
- непротиворечивость;
- прозрачность и доступность для субъектов оценивания;
- инструментальность и технологичность;
- взаимная дополняемость;
- адаптивность;
- вариативная мобильность.

Опираясь на дифференциацию в современном научно-педагогическом дискурсе двух векторов оценивания качества образования — внешнего (со стороны субъектов оценивания; а именно — заказчиков и потребителей образовательных услуг, к которым относятся личность, общество, государство, сфера производства и экономики) и внутреннего (реализуемого непосредственно в самой системе образования), можно утверждать: оценка качества образовательного процесса общего среднего образования представляет собой деятельность *полисубъектную, разнонаправленную и многоаспектную*. То есть речь идёт о том, что при эффективном проектировании оценочной деятельности и целесообразном распределении функций осуществление одновременно разными субъектами на разных уровнях системы в различных аспектах оценки качества образовательного процесса позволит иметь постоянно обновляемую (актуальную) объективную картину его состояния. Это даст возможность принимать обоснованные управленческие решения и производить психолого-педагогическую коррекцию без привлечения дополнительных ресурсов и ущерба для качества самого процесса.

На данном этапе исследования нами предложены в определённом смысле *интегральные критерии оценки* для применения разными субъектами образования на разных уровнях и этапах (подсистемах) оценивания образовательного процесса. Вместе с тем следует принимать во внимание функциональную неоднородность ряда критериев. Некоторые из них обла-

дают более широкой функциональностью, например, могут быть использованы в целях как самооценки образовательного процесса (учреждением образования, органами управления образованием района либо областного региона), так и внешней (по отношению к субъекту оценивания) оценки. В то же время сфера применения отдельных критериев ограничивается только последней.

Критерии оценки качества образовательного процесса общего среднего образования включают собственно образовательные (связанные с обучением школьников, формированием их предметных и метапредметных компетенций, подготовкой к профессиональному самоопределению и т. д.) и социокультурные (связанные с выполнением социокультурного заказа общества и государства, удовлетворением их ожиданий, в том числе отложенных).

Можно также с определённой долей условности дифференцировать предлагаемые критерии оценки образовательного процесса по характеру «дальнодействия», поскольку одни из них направлены на оценку ближайших, текущих и «среднесрочных» результатов образовательной деятельности, а другие — на оценку степени достижения стратегических образовательных целей. Наше внимание будет сосредоточено преимущественно на критериях первого типа, которые мы будем рассматривать как индикаторы, ориентированные на оценку качества образовательного процесса общего среднего образования — многовекторной деятельности по предоставлению комплекса актуальных образовательных услуг. Важным представляется понимание последних именно в виде комплекса, где собственно обучение и воспитание сочетаются с различными видами социокультурной активности. Интегральным эффектом в итоге должны стать сформированность у выпускника школы готовности к профессиональному и личностному самоопределению, а также достаточный уровень его социокультурной адаптированности.

Мы посчитали целесообразным сгруппировать критерии в блоки согласно триаде «условия — процесс — результат». Впрочем, следует принимать во внимание, что комплексный характер предлагаемых критериев в некоторых случаях делает невозможным их однозначное включение в тот или иной блок (когда, например, с

помощью одного критерия оцениваются степень сформированности (как условие) и эффективность (результативность) того или иного компонента образовательного процесса).

**1. Оценка условий, обеспечивающих качество образовательного процесса общего среднего образования.**

Таковая как блок критериев, по сути, представляет собой оценку ресурсного обеспечения образовательного процесса, которое также понимается в смысле широком и комплексном. В данном случае мы говорим о совокупности содержательной, научной и учебно-методической, кадровой, материально-технической, финансовой составляющих, а также об их эффективном использовании для создания продуктивной (в смысле достижения актуальных целей) образовательной среды.

*Критерий качества ресурсного обеспечения образовательного процесса.*

Ресурсное обеспечение образовательного процесса рассматривается как комплекс, включающий следующие составляющие:

- нормативную правовую,
- содержательную,
- научно-теоретическую и учебно-методическую,
- организационно-управленческую,
- кадровую,
- материально-техническую,
- финансовую.

В первом приближении речь идёт об оценке ресурсов как необходимых и достаточных для достижения целей образовательного процесса на каждом конкретном уровне системы общего среднего образования.

Нормативный правовой компонент включает документы и акты разных уровней: республиканские, региональные, локальные. Качество последних (локальных) актов в условиях расширения самостоятельности учреждений образования (в том числе управленческой и финансовой), а также с учётом тенденции к усилению государственно-общественного характера управления образовательными системами приобретает особое значение. Они могут инициироваться и разрабатываться не только администрацией учреждения образования, но и трудовыми коллективами, профессиональными

ми союзами, общественными и попечительскими советами и т. д. Поэтому важное место в качественной организации образовательного процесса на уровне учреждения образования занимают качество разработки, взаимная согласованность локальных актов и документов с нормативными правовыми актами регионального и республиканского уровней, а также осведомлённость всех заинтересованных в их содержании.

Качество содержательного обеспечения образовательного процесса должно оцениваться на разных уровнях (этапах) оценки качества образовательного процесса. Например, на уровне учреждения образования соответствующие индикаторы могут применяться в ходе самоанализа деятельности (учреждения образования либо разного уровня региональных систем) и с целью внешней оценки. Разница заключается в том, что если в первом случае в силу объективных причин это по сути будет оцениванием степени соответствия реализуемых образовательных программ требованиям и положениям нормативных правовых документов, регулирующих образовательный процесс системы общего среднего образования в Республике Беларусь, то во втором случае констатативность в принципе не имеет смысла, она должна уступить место качественной оценке реализации этого содержания, включая оценку организации учебной и воспитательной работы, психологического сопровождения, осуществление инновационной, экспериментальной, проектной деятельности и др.

Существенное значение для обеспечения качественных научно-теоретической и учебно-методической составляющих имеет системность деятельности по планированию, созданию, экспертизе и обновлению соответствующих материалов (принимаемых в широком смысле как комплекс разнообразных элементов, традиционных и инновационных). Следует учитывать, что наряду с материалами, инициированными и создаваемыми на республиканском уровне, в рассматриваемый компонент входят и разработки региональные, а также локальные, качество которых может серьёзно варьироваться. Соответственно, внимание к качеству этих элементов предполагает сочетание внутренней (на первом этапе) и внешней экспертизы (оценки).

Уровень профессиональной компетентности и личностной готовности специалистов (педагогов, управленческих кадров), реализующих данное содержательное обеспечение, напрямую влияет на качество образовательного процесса. Специфика современного взгляда на кадровый потенциал как один из компонентов ресурсного обеспечения системы образования заключается в комплексном подходе к проблемам подготовки педагогов и специалистов, их мотивации, стимулирования профессионального роста и личностного развития. Поэтому в системе показателей, раскрывающих качество этого компонента, необходимо предусмотреть позиции, отражающие все стороны деятельности современного педагога, в том числе функции обучения, воспитания, развития, включённость в социокультурное взаимодействие с разными субъектами образовательного процесса, деятельность, направленную на саморазвитие, и т. д.

Оценка системности работы по развитию кадрового потенциала предполагает рассмотрение деятельности целого ряда субъектов образовательного процесса, то есть не только педагогов, но и специалистов, реализующих управленческую, хозяйственную, финансовую деятельность, что коррелирует с комплексным подходом к ресурсному обеспечению образовательного процесса. При этом указанная комплексность особым образом влияет на содержание данного критерия.

Организационно-управленческий компонент ресурсного обеспечения образовательного процесса тесным образом связан с кадровым и предусматривает в первую очередь наличие высокопрофессиональных кадров, так как, например, при оценке профессиональной компетентности субъектов, осуществляющих управление образовательным процессом на разных уровнях, целесообразно оценивать не только собственно профессиональные навыки (уровень проектной культуры, информационную компетентность как часть организационно-управленческой, уровень анализа работы — своей, отдельных педагогов, коллектива в целом и т. д.), но и деятельность по развитию информационно-образовательной среды, финансовую компетентность и др. Кроме этого, объектом оценки в рамках данного компонента ресурсного обеспечения должна стать реализуемая на конкретном уровне сис-

темы (региональном, локальном) организационно-управленческая модель как совокупность определённых целей и максимально эффективных способов (механизмов) их достижения.

Материально-техническая и финансовая составляющие ресурсного обеспечения образовательного процесса оцениваются, с одной стороны, в соответствии с принятыми нормативами, в диапазоне между необходимостью и достаточностью. Однако, с другой стороны, в условиях внедрения новых механизмов финансирования системы общего среднего образования в Республике Беларусь финансовый «ландшафт» подсистем разного уровня (областной, районной, городской, учреждения образования) может существенно изменяться. Оценку материально-технического и финансового обеспечения разных уровней системы важно производить и в аспекте влияния этих компонентов на качество образования, например, через возможную корреляцию между увеличением (уменьшением, перераспределением) финансовых средств в условиях финансирования по нормативу и качеством образовательных услуг, ростом профессиональной и личностной мотивации педагогов и т. д.

Ещё один критерий, отнесённый нами к блоку обозначенных ранее условий, представляет собой индикатор, способный как бы масштабироваться в зависимости от подсистемы, для оценки качества которой он применяется. Когда речь идёт об уровне учреждения образования, оценивается *качество образовательной среды*, а вот при переходе на уровни региональные и республиканский целесообразно говорить о *качестве социокультурно-образовательного пространства*. В самом общем смысле мы рассматриваем последнее как совокупность социально-педагогических условий, возникающих благодаря специально организуемой деятельности и направленных на сотворчество субъектов образовательного процесса. Данный масштабируемый критерий предполагает понимание образовательной среды/социокультурно-образовательного пространства в качестве динамичного, подвижного единства содержательных и процессуальных составляющих (включая предметно-объектную, аксиологическую, семиотическую, коммуникативную, информационную, интерактивную и др.).

Новизна этого критерия связана с тем, что он будет реализовываться (раскрываться) в показателях (индикаторах), не просто фиксирующих наличие того или иного компонента образовательной среды/социокультурно-образовательного пространства, а оценивающих процесс его постоянного обновления в параметрах культуросообразности, персонцентрированности, высокотехнологичности и т. д.

*Мотивация субъектов образовательного процесса к осуществлению продуктивной совместной деятельности, деятельности «кооперативной» (co-operative) по форме и творческой, в широком смысле, по содержанию представляется на текущий момент одним из самых важных и, возможно, одним из самых сложных для обеспечения условий эффективности образовательного процесса. Во-первых, речь идёт о мотивации разных субъектов образовательного процесса: не только обучающихся и обучающихся, но и родительской общественности, партнёров по социокультурному взаимодействию. Во-вторых, специфика современных образовательных систем предопределяет необходимость поиска новых форм, методов и путей мотивирования, адекватных мотивационной сфере современного человека, который также меняется под влиянием новой информационной реальности. В-тре-*

тих, ожидать сколько-нибудь серьёзного долгосрочного эффекта относительно данного условия можно лишь тогда, когда создана система мотивации к осуществлению субъектами образовательного процесса такой деятельности, которая позволяет реализоваться каждому из них и в то же время консолидирует усилия для качественных изменений самого образовательного процесса.

Очевидно, что на разных уровнях системы общего среднего образования существуют различные возможности, например, мотивирования профессионального и личностного роста педагогов. Здесь имеется в виду не только аспект дифференцированного материального стимулирования по результатам основной и дополнительной деятельности (что осуществляется, как правило, системно на уровне учреждения образования и может разово происходить на региональном и республиканском уровнях). Сегодня видится необходимым создание некой системы постоянной мотивации педагогов (и других субъектов образовательного процесса), в которой были бы задействованы все уровни национальной системы образования и самые разные мотивационные механизмы (аксиологические, этические, материальные и т. д.).

### Список цитированных источников

1. Ефремова, Н. Тестовый контроль в образовании [Электронный ресурс] / Н. Ефремова : Онлайн-библиотека xliby.ru. — Режим доступа : [http://www.xliby.ru/nauchnaja\\_literatura\\_prochee/testovyi\\_kontrol\\_v\\_obrazovanii/p2.php](http://www.xliby.ru/nauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovanii/p2.php). — Дата доступа : 20.05.2018.
2. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Система оценки качества общего среднего образования как терминологическая проблема : ключевые компоненты тезауруса / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Веснік адукацыі. — 2017. — № 10. — С. 3—12.
3. Катович, Н. К. Обновлённая Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь : преемственность и новации [Электронный ресурс] / Н. К. Катович. — Режим доступа : <http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975>. — Дата доступа : 13.06.2018.
4. Николаева, Н. Как работает система дополнительного образования в Беларуси [Электронный ресурс] / Н. Николаева // Звезда. — Режим доступа : <http://zvezda.by/ru/news/20170818/1503046078-kak-rabotaet-sistema-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-belarusi>. — Дата доступа : 13.06.2018.
5. Концепция всероссийской системы оценки качества общего образования (Проект). — АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», Москва — Улан-Удэ, 2013 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [petersburgedu.ru/ugc/files/Repository/14412e2f203a463e6cd59647a656038f.doc](http://petersburgedu.ru/ugc/files/Repository/14412e2f203a463e6cd59647a656038f.doc). — Дата доступа : 02.06.2018.
6. Фрумин, И. Оценка качества образования : между контролем и поддержкой [Электронный ресурс] / И. Фрумин. — Режим доступа : <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200009203>. — Дата доступа : 29.05.2018.
7. Лукина, Н. П. Информационное общество : состояние и перспективы социально-философского исследования [Электронный ресурс] / Н. П. Лукина // Открытый междисциплинарный электронный журнал «Гуманитарная информатика». — Режим доступа : <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/lukina.htm>. — Дата доступа : 07.06.2018.

(Окончание — в следующем номере.)

Материал поступил в редакцию 17.07.2018.

# Профессиографический анализ деятельности руководителя учреждения высшего образования и определяющих её факторов

**А. Г. Зенкевич,**  
директор Института повышения  
квалификации и переподготовки  
руководителей и специалистов  
транспортного комплекса  
Республики Беларусь  
Белорусского государственного  
университета транспорта,  
соискатель кафедры инженерной  
психологии и эргономики  
Белорусского государственного  
университета информатики  
и радиозлектроники

В статье рассматривается вопрос актуальности профессиографического анализа как одного из методов оценки персонала, в том числе кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования. Обосновывается необходимость проведения такого анализа при формировании кадрового резерва руководителей. Приведены основные теоретические положения, на которых должна базироваться работа по психологическому сопровождению кадрового резерва руководителей в учреждении высшего образования.

**Ключевые слова:** кадровый резерв, профессиографический анализ, формирование кадрового резерва, совершенствование системы управления персоналом.

The article deals with the issue of relevance of the profессиographical analysis as one of the methods of personnel evaluation, including the personnel reserve of heads of higher education institutions. A need for the profессиographical analysis in the formation of a personnel reserve of heads is substantiated. Basic theoretical principles on which work should be based while providing psychological support of the personnel reserve of heads of higher education institutions are given.

**Keywords:** personnel reserve, profессиographical analysis, formation of the personnel reserve, improvement of the personnel management system.

Государственная кадровая политика является одной из важнейших составляющих в обеспечении динамичного, устойчивого общественно-политического и социально-экономического развития страны, в достижении более высокого качества жизни белорусского народа. Эффективность её реализации требует постоянного совершенствования механизма работы с кадрами всех уровней. Одно из приоритетных направлений государственной кадровой политики — создание резерва руководящих кадров и организация работы с ним.

Профессиографический анализ деятельности руководителя требует первоначального изучения факторов, её определяющих. Такого рода анализ является одним из ключевых и основных методов оценки кадрового резерва руководителей.

На процесс управления влияют три группы факторов: к первой необходимо отнести внешние, по отношению к организации, воздействия; вторая группа факторов — внутренние (внутрисистемные) влияния на деятельность организации и решаемые ей задачи; и третья группа — индивидуальные факторы (факторы индивидуальных особенностей).

Группа внешних факторов включает в себя:

- внешние человеческие ресурсы, определяющие особенности коммуникаций сотрудников организации;
- условия, обеспечивающие возможность деятельности сотрудников организации;
- цели и ценности социума, определяющие внутренние цели и ценности организации.

В группу внутренних факторов входят:

- цели и задачи организации;
- организационные ценности;
- объективная организационная культура;
- структура и технологии организации;
- внутренние человеческие ресурсы.

Третья группа включает социально-психологические особенности, например гибкость интеллекта и социодемографические факторы (возраст, стаж, образование).

Таким образом, профессиографический анализ показывает, что деятельность руководителя определяется совокупным действием нескольких групп факторов, которые, в целом, типичны для руководящего работника любого уровня и любой структуры, однако характеризуются рядом особенностей, свойственных именно данной организации.

Управленческая деятельность по своему содержанию является одной из самых сложных из множества видов профессиональной деятельности. От субъекта управленческой деятельности она требует наличия высокого уровня специальных качеств и умений, интегрированных в сложные системные структуры [1].

Каждая конкретная деятельность как целостная система может быть охарактеризована по ряду параметров: нормативность, продуктивность, полнота, обобщённость, освоенность, уровень.

Деятельность руководителя представляет собой *управленческий цикл*: совокупность действий, реализуемых последовательно и обеспечивающих достижение цели, поставленной руководителем.

Этапы и стадии управленческого цикла — это элементы деятельности руководителя. Выделяют от двух (подготовка и принятие управленческого решения и организация его исполнения) до девяти (сбор информации, её оценка, постановка проблем, подготовка проекта решения, принятие решения, текущий контроль, реагирование, проверка исполнения, оценка результатов) и более элементов деятельности.

Можно описывать следующие друг за другом по времени формы работы руководителя: совещания, собрания, работа с документами, приём посетителей, телефонные переговоры, контроль за деятельностью подчинённых и пр.

Это эмпирические единицы деятельности и исходный материал для анализа, который состоит из теоретических единиц деятельности (познавательная деятельность, деятельность по принятию решений, деятельность по организации исполнения и т. д.). Они различаются по предмету, целям, мотивам действий и результатам.

Общей чертой управленческой работы, по мнению Генри Минцберга, являются роли руководителя, то есть набор определённых поведенческих правил, соответствующих конкретному учреждению или конкретной должности. Отдельная личность может вли-

ять на характер исполнения роли, но не на её содержание. В своих работах Минцберг выделяет десять ролей, которые, по его мнению, принимают на себя руководители в различные периоды и в разной степени. Он классифицирует роли в рамках трёх крупных категорий: межличностные, информационные и роли по принятию решений. Как указывает Г. Минцберг, роли не могут быть независимы одна от другой, наоборот, они взаимосвязаны и взаимодействуют для создания единого целого. Межличностные роли вытекают из полномочий и статуса руководителя в организации и охватывают сферу его взаимодействий с людьми. Эти роли могут сделать руководителя пунктом сосредоточения информации, что даёт ему возможность и одновременно заставляет его играть информационные роли и действовать в качестве центра обработки информации. Принимая на себя межличностные и информационные роли, руководитель способен играть роли, связанные с принятием решений: распределять ресурсы, улаживать конфликты, искать возможности для организации, вести переговоры от имени организации. Все эти десять ролей, взятые вместе, определяют объём и содержание работы руководителя независимо от характера конкретной организации [2].

Традиционно компетентность руководителя исследуют в рамках теории управления и социальной психологии. Первый подход связывает эффективность управленческой деятельности с наличием у руководителя общих знаний в области управления, а также ориентации в специальных, профессиональных вопросах.

В рамках социальной психологии сущность компетентности руководителя рассматривается как его коммуникативность, адекватность межличностного восприятия и взаимодействия, умения предупреждать и разрешать конфликты, сочетать различные стилевые приёмы с требованиями ситуации и с особенностями коллектива.

Ряд авторов (В. В. Девятко, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, А. Л. Журавлёв, М. К. Кабардов, А. А. Кидрон, Р. А. Максимова, М. И. Марьин, Л. А. Петровская и др.) считают понятия социально-психологической и коммуникационной компетентности синонимичными. Иногда их объединяют в одном определении [3; 4; 5].

Однако при рассмотрении личности в деятельности понятие социально-психологической компетентности шире, чем

понятие коммуникационной компетентности. Сущность социально-психологической компетентности руководителя заключается не столько в особенностях его личности, сколько в специфике его взаимодействия с подчинёнными. Профессиографический анализ показывает, что управленческий диапазон (зона успешности) руководителя, который проявляет склонность к работе с людьми, решает вопросы не самолично, а оказывая влияние на других, убеждая их в значимости поставленных задач, значительно шире, чем руководителя, ориентированного на задачи сугубо технические или экономические.

Теоретическая модель социально-психологической компетентности руководителя структурного подразделения и условия, обеспечивающие эффективность её реализации, выявлены Т. Ю. Коноваловой и В. Ф. Дергачевым на примере органов внутренних дел России [6].

Структура социально-психологической компетентности включает три компонента: деятельностный, структурно-личностный и коммуникативный.

*Деятельностный компонент* заключается в том, что руководитель рассматривается в социально-психологических процессах, порождаемых его общением в ходе совместной деятельности, и здесь проявляется характер его связей, необходимых для организации эффективного взаимодействия с подчинёнными.

Данный компонент включает в себя следующие процессы: руководства; лидерства руководителя; диагностики и воздействия на социальные связи в коллективе; познания руководителем подчинённого и взаимодействия с ним; коммуникативный.

В результате профессиографического анализа эти процессы проявляются в рамках деятельностного компонента в виде отдельных блоков.

Первый блок — процесс руководства.

Работы по изучению управленческого воздействия, выделению функций и составляющих процесса управления велись Ю. Н. Емельяновым, Е. М. Жариковым, Ю. М. Жуковым, А. И. Китовым, Р. Л. Кричевским, Е. С. Кузьминым, А. Л. Свенцицким, А. М. Столяренко, М. Вудкоком, Х. Маккеем и другими авторами [7; 8; 9].

Второй блок — процесс лидерства. Важнейшим социально-психологическим условием успешной управленческой деятельности руководителя структурного под-

разделения является глубокое знание им объекта управления (как всего коллектива в целом, так и отдельных подчинённых).

Третий блок — диагностика руководителем социально-психологических явлений и социально-психологического климата в коллективе и воздействие на них с целью оптимизации условий для эффективной совместной деятельности.

Четвёртый блок — восприятие, понимание, познание личности подчинённого в интересах взаимодействия с ним.

Пятый блок — особенности процесса общения, то есть коммуникативной деятельности руководителя с подчинёнными в условиях совместной деятельности. Руководитель в процессе общения отражается не как индивидуальность, а как некая социальная единица, выполняющая определённые функции, то есть является ролевым [10].

В *структурно-личностный компонент* социально-психологической компетентности руководителя входят: мотивация, стиль деятельности, установки, ролевые позиции, направленность личности руководителя.

*Коммуникативный компонент* включает в себя: коммуникативные способности, коммуникативные умения и коммуникативную компетентность, которые символизируют этапы развития коммуникативности человека.

Общение руководителя структурного подразделения — это коммуникативная деятельность особого рода, протекающая в специфических условиях управления и осуществляемая профессионалом-руководителем с целью вовлечения в свою сферу сотрудников на основе организационной подчинённости в соответствии с требованиями штатного расписания, структуры организации, функциональных обязанностей должностных лиц [11].

Профессиографический анализ деятельности руководителя структурного подразделения показывает, что идентифицировать в его общении те или иные виды коммуникации невозможно. Характер его управленческой деятельности, главная особенность которой состоит в сплетении воедино и служебной деятельности, и личной жизни всех членов коллектива, делает общение руководителя универсальной формой жизнедеятельности социально ориентированного характера (по А. А. Леонтьеву) [12]. Общение руководителя в рамках служебной деятельности одновремен-



но является дружеским общением, воспитанием, самовоспитанием (по М. С. Кагану) [10]; включает официальное и неофициальное общение, произвольное и непроизвольное, кратковременное и долговременное (по данным А. Г. Ковалёва) [13]; представляет собой общение: и деловое, и воздейственное, и эмоциональное (по данным Г. М. Якобсона) [14]. Учитывая все особенности деятельности руководителя и подчинённого ему коллектива, можно определить общение руководителя как служебно-личностное воздействие (влияние) [15].

Суть управленческой деятельности руководителя связана с необходимостью постоянной координации деятельности членов организации для достижения целей. Эта координация осуществляется в разнообразных формах, но в первую очередь — в процессе коммуникации [9].

Специфичность коммуникационной функции заключается в том, что средством её реализации являются все иные основные управленческие функции (целеполагание, планирование, организация, контроль), однако существует и обратная зависимость — именно через коммуникационную функцию руководитель реализует все свои иные функции. Этот факт и объясняет данные, согласно которым 50—90 % рабочего времени руководителя заполнено коммуникациями. Кроме того, коммуникационная функция является предметом специального регулирования со стороны руководителя [16].

Одновременно для руководителя среднего уровня характерно явление маргинальности его коммуникационного поведения, то есть он может выступать и в роли подчинённого [17].

Основными проблемами коммуникаций являются: качество информации, её доступность, своевременность, точность.

Для традиционно административного управления характерно доминирование односторонних контактов между работниками различных рангов в жёстко формальном виде. Обратная связь практически отсутствует, что сводит к минимуму эффективность совместной работы и межличностного общения. Односторонние контакты и коммуникации эффективны только в тех случаях, когда необходимо сократить время выполнения задания и избежать длительного и сложного процесса обсуждения. Для удовлетворения потребностей высшего уровня,

формирования представления об обществе и себе, уточнения личного восприятия односторонние отношения совершенно неприемлемы.

Гораздо более эффективные — двусторонние — контакты осуществляются при поддержании постоянного обмена информацией в организации между всеми работниками, несмотря на уровень управления.

Диапазон контроля руководителя определяется количеством связей в подразделении, которые замыкаются на одного руководителя. Необходимо отметить, что для сохранения эффективного управления над структурой с большим количеством неформальных связей диапазон контроля должен быть уже [8].

Согласно концепции Н. В. Кузьминой, содержание функционально-личностного компонента социально-психологической компетентности руководителя определяется как совокупность его коммуникативных способностей (гностических, конструктивных, организаторских, собственно коммуникативных), а также сформированность его умений реализовывать эти способности в различных меняющихся ситуациях совместной служебной деятельности [18].

В то же время социально-психологическую компетентность руководителя можно описать как развёрнутый иерархический системно-интегративный процесс решения комплекса соотнесённых между собой социально-психологических задач в ситуации взаимодействия руководителя и подчинённых, что позволяет выявить трудности в ходе формирования и развития данной компетентности и найти пути их решения.

В рамках психолого-акмеологического подхода профессионализм управленческих кадров, осуществляющих свою деятельность в затруднённых или особых условиях, — это система, имеющая ряд взаимосвязанных подсистем.

Первая — подсистема особых условий, в которой фокусируется информация о характеристиках таких условий и действующих в них экстремальных факторах.

В управленческой деятельности чаще всего встречаются следующие виды экстремальных факторов: информационные и иные перегрузки; дефицит необходимой информации; неопределённость субъективно и объективно значимой ситуации; конфликты; угрозы; кризисы; производственные и иные стрессы; дефицит времени; существенно завышенные требования к субъек-

ту деятельности; очень высокие психоэнергетические затраты; психологическая несовместимость; неадекватный стиль управления вышестоящего руководителя; неадекватное поведение и отношение персонала; информация об экстремальных факторах; негативные экологические факторы.

Многие из указанных выше экстремальных факторов действуют совместно и взаимосвязано, например стрессы и перегрузки приводят к сильному утомлению, высоким психоэнергетическим затратам, что повышает вероятность ошибок, промахов и срывов. Ряд факторов выступают как актуальные проблемы, требующие оперативного и точного решения, поэтому их рассматривают в качестве экстремальных управленческих ситуаций.

Иными словами, в особых условиях организаторской деятельности и действуют сами экстремальные факторы, и возникают экстремальные управленческие ситуации. Первые негативно влияют на функциональные состояния субъекта и регуляцию его деятельности. Вторые являются оперативными, сложными дополнительными задачами, требующими немедленного решения, поэтому делают работу сложно совмещённой. Сложно совмещённая деятельность характеризуется тем, что в процессе её выполнения одновременно преследуются несколько целей, которые могут быть и не связанными между собой.

Вторая подсистема — личностная, включающая всё, что характеризует кадра управленческой деятельности как индивида, субъекта деятельности и личность в профессиональной деятельности, отношениях, взаимодействиях и общении. Информацию в данной подсистеме можно представить в виде отдельных взаимосвязанных блоков:

- 1) блок способностей к управленческой деятельности (общие способности к управленческой деятельности, интеллектуальные, коммуникативные и организаторские способности);
- 2) блок личностной компетентности (аутопсихологическая компетентность (адекватный образ Я-профессионала, самоконтроль, самооценка и пр.), социально-перцептивная, социально-психологическая и психолого-педагогическая компетентности);
- 3) блок личностно-профессиональных качеств (хорошее внимание, память, сильная воля, работоспособность, проницательность);

- 4) блок личностно-деловых качеств (целеустремлённость, решительность, организованность, дисциплинированность, требовательность, инициативность, объективность, внимательное и тактичное отношение к персоналу, критичность и самокритичность);
- 5) мотивационно-целевой блок (цели и мотивы профессиональной деятельности и профессиональных достижений; побудительные причины нацеленности на самореализацию и самосовершенствование в управленческой деятельности);
- 6) блок акмеологических инвариантов профессионализма (общие инварианты профессионализма: высокий уровень антиципации, развитая саморегуляция и качества, способствующие принятию эффективных решений; специальные акмеологические инварианты: направленность на общение и взаимодействие, организационный потенциал, устойчивость к стрессам);
- 7) блок управленческого опыта (специальные качества, сформированные в процессе обучения и рефлексии своей профессиональной деятельности);
- 8) блок морально-нравственных качеств (порядочность, честность, верность своему слову, доброжелательность, справедливость);
- 9) блок управленческой позиции. Сама управленческая позиция рассматривается как «узел» коммуникаций и отношений руководителя, находящегося под его контролем и обуславливающих направленность активности, свободу организационного манёвра, который предполагает «взвешивание» диспозиций, гибкое маневрирование. Управленческая позиция руководителя считается сильной, если она позволяет осуществлять точные и надёжные прогнозы, расчётливо рисковать, формировать и использовать ресурсы, минимизировать расходы и затраты, гибко маневрировать имеющимися возможностями, формировать и полноценно использовать кадровый потенциал;
- 10) блок самоэффективности, характеризующей когнитивные и регуляторные возможности субъекта управленческой деятельности. Высокая самоэффективность проявляется в широких функциональных возможностях, высокой ответ-

ственности, самостоятельности и независимости, эмоциональной стабильности, особенно в необычных условиях.

Итак, с учётом изложенного выше приведём основные теоретические положения, на которых должна базироваться работа по психологическому сопровождению кадрового резерва руководителей в учреждении высшего образования:

1. Психологическое сопровождение кадрового резерва руководителей в учреждении высшего образования является неременным условием эффективности деятельности данного учреждения. Оно должно базироваться на глубоких научных разработках и быть структурировано по тематике, формам, отводимому времени, включать диагностическую работу, содер-

жать систему обучения и развивающие программы.

2. Руководитель должен соответствовать основным деятельностным и коммуникационным критериям, владеть навыками управленческой деятельности, чётко ориентироваться в целях и задачах деятельности.
3. Выдвижение в кадровый резерв связано с использованием сотрудников в перспективе, подготовкой к конкретной будущей деятельности.
4. При организации работы с кадровым резервом руководителей в учреждении высшего образования необходимо полнее использовать мировой опыт, переосмыслить имеющиеся программы и создать новую систему обучения с чётко выстроенной концепцией.

### Список цитированных источников

1. Методические рекомендации по работе с резервом руководящих кадров государственных органов и иных государственных организаций / Н. С. Березина, А. А. Бержанин, М. В. Ильин [и др.] ; под общ. ред. С. Н. Князева. — Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2006. — 49 с.
2. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. — 10-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 832 с.
3. Агабекян, Р. Л. Проблемы и тенденции развития стратегического управления персоналом компании : российский и зарубежный опыт / Р. Л. Агабекян, С. С. Малхасьян // Экономика и предпринимательство. — 2014. — № 12—2 (53—2). — С. 734—737.
4. Емельянов, Ю. Н. Социально-психологический тренинг : проблемы и перспективы / Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков // Вопросы психологии. — 1983. — № 6. — С. 139—140.
5. Веснин, В. Р. Управление персоналом. Теория и практика : учебник / В. Р. Веснин. — М. : ТК Велби : Проспект, 2008. — 688 с.
6. Коновалова, Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя органов внутренних дел : Лекция / Т. Ю. Коновалова, В. Ф. Дергачев ; МВД России. Всерос. ин-т повышения квалификации работников МВД России. — Домодедово : ВИПК МВД России, 2002. — 51 с.
7. Веснин, В. Р. Управление персоналом в схемах : учеб. пособие / В. Р. Веснин. — М. : Проспект, 2015. — 96 с.
8. Иванова, С. Развитие потенциала сотрудников. Профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / С. Иванова, Д. Болдогоев, Э. Боранинова, А. Глотова, О. Жигилий. — М. : Альпина Паблишер, 2014. — 284 с.
9. Кибанов, А. Я. Управление деловой карьерой, служебным профессиональным продвижением и кадровым резервом / А. Я. Кибанов, Е. В. Каштанова. — М. : Проспект, 2013. — 64 с.
10. Шекшня, С. В. Управление персоналом современной организации : учеб.-практ. пособие / С. В. Шекшня. — М. : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002. — 368 с. — (Серия Библиотека журнала «Управление персоналом»).
11. Омаров, А. М. Руководитель : размышление о стиле управления / А. М. Омаров. — М. : Политиздат, 1987. — 366 с.
12. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А. А. Реана. — СПб. : Питер, 2000. — 320 с. — (Серия «Хрестоматия по психологии»).
13. Яхонтова, Е. С. Эффективные технологии управления персоналом / Е. С. Яхонтова. — СПб. : Питер, 2003. — 274 с.
14. Авдеев, В. В. Управление персоналом: технология формирования команды / В. В. Авдеев. — СПб. : Финансы и статистика, 2002. — 544 с.
15. Казак, Т. В. Общая психодиагностика : учеб.-метод. пособие / Т. В. Казак. — Минск : Акад. МВД, 2004. — 32 с.
16. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2010. — 350 с. : ил.
17. Как формировать кадровый резерв // Справочник по управлению персоналом. — 2013. — № 4. — С. 52—56.
18. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. — 2-е изд. — М. : Нар. образование, 2002. — С. 7—52.

Материал поступил в редакцию 07.09.2018.

## Причины формирования зависимого поведения с точки зрения (в контексте) теории поля

**С. В. Петров,**  
доцент кафедры «Клиническая и консультативная  
психология» Белорусского государственного  
педагогического университета имени Максима Танка,  
кандидат технических наук,

**Е. С. Боброва,**  
заведующий кафедрой «Клиническая  
и консультативная психология»  
Белорусского государственного педагогического  
университета имени Максима Танка,  
кандидат педагогических наук,

**И. В. Григорьева,**  
ведущий научный сотрудник Республиканского  
научно-практического центра психического здоровья,  
кандидат медицинских наук

В статье представлено описание процесса формирования аддиктивного поведения с опорой на теорию поля Курта Левина и данные нейропсихологии. Показано, что отсутствие выхода внутриличностных областей на сенсомоторную зону ввиду особенностей взросления человека может привести к однообразному удовлетворению его потребностей и в итоге формированию зависимого поведения. Для практической работы с зависимыми клиентами предложены пути поиска ресурсов согласно методологии диалогово-феноменологической психотерапии.

**Ключевые слова:** теория поля, сенсомоторная зона, внутриличностные области, диалогово-феноменологическая модель психотерапии, зависимость, зависимое поведение, переживание, осознание, потребность, аддикции.

The article presents a theoretical description of the formation process of addictive behaviour based on Kurt Lewin's field theory and neuropsychology data. It is shown that lack of access of intrapersonal areas to the sensorimotor zone, due to peculiarities of person's growing up, can lead to a monotonous satisfaction of his/her needs, which ultimately forms addictive behaviour. For practical work with addictive clients, resource search ways have been proposed in accordance with the methodology of dialogue-phenomenological psychotherapy.

**Keywords:** field theory, sensorimotor zone, intrapersonal areas, dialogue-phenomenological psychotherapy model, addiction, addictive behaviour, experience, awareness, need, addictions.

Под зависимостью в самом широком смысле понимают «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации» [1, с. 71]. Каждый человек зависит в своей жизни от чего-либо, в том числе и от таких важных вещей, как воздух, вода, еда. Многие люди имеют здоровую привязанность к родителям, друзьям, супругам. Существующие в процессе жизнедеятельности взаимосвязи можно условно разделить на адаптивные и зависимые. Результатом формирования последних являются зависимое поведение и дезадаптация. Это может выражаться в злоупотреблении со стороны личности чем-то или кем-то и непосредственным нарушением потребностей. В специальной литературе для определения зависимого поведения используется понятие «аддиктивное поведение». В переводе с английского addiction — склонность, пагубная привычка. Значение латинского слова «addictus» — «тот, кто связан долгами (приговорён к рабству за долги)». Иначе говоря, человек, находящийся в глубокой рабской зависимости от некоей непреодолимой власти, что, на наш взгляд, чётче отражает суть проблемы. Таким образом, зависимое поведение — это одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции либо адаптации [2].

Развитие каждой специфической формы аддикции начинается с аттачмента — стойкой эмоциональной фиксации на воздействии, приведшем к изменению дискомфорта психического состояния. Аддиктивная реализация создаёт иллюзию возможности без какого-либо вреда для себя контролировать по желанию своё психическое состояние, вызывать чувство психического комфорта, избавляться от неприятных эмоций и мыслей. При формировании аддиктивного подхода происходит замена межличностного отношения проекцией своих эмоций предметными суррогатами [3].

К зависимому поведению относят: зависимость от психоактивных веществ (ПАВ) (алкоголя, опиоидов, седативных и снотворных веществ, кокаина, стимуляторов, включая кофеин, галлюциногенов, табака, летучих растворителей), от приёма пищи (анорексия, булимия); сексуальные девиации и перверсии (парафилии); патологическую склонность к азартным играм, воровству, поджогам, бродяжничеству. Люди с аддикцией могут легко переходить от одной её формы к другой, от одного аддиктивного объекта к другому, сохраняя при этом основные аддиктивные механизмы.

Ряд учёных подчёркивают, что основа процесса становления и развития аддиктивного поведения во многом схожа для разных видов аддикций. Подтверждение данного подхода можно найти в теории поля Курта Левина.

В «поле», «жизненном пространстве», объединяющем психику индивида и воспринимаемые им объекты, действуют мотивирующие силы: намерения, потребности, которые представлены как векторы, направленные на те или иные объекты, обладающие притягательной силой — положительной или отрицательной «валентностью». В противовес традиционному объяснению поведения человека, исходящему из устойчивых мотивов и черт личности, Курт Левин акцентировал значение ситуативных влияний, определяя поведение как функцию взаимодействия личности и ситуации [4].

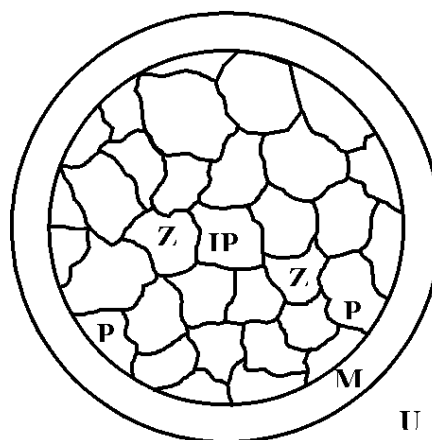
Согласно данной теории всё, что происходит в какой-либо момент времени, целиком сводится к конкретной совокупности условий существующего поля. Понятие поля включает в себя как внешнюю (окружение), так и внутреннюю (субъект)

ситуации. Даже при поверхностном рассмотрении этот подход резко отличается от всех теорий, сводящих поведение к личностным диспозициям и индивидуальным различиям в них. Теория поля выступает в качестве примера объяснения поведения со второго взгляда (метапозиции), и с её помощью исследователи пытаются не только выявить все условия, значимые для определения поведения и характеризующие как наличествующую ситуацию, так и состояние субъекта, но и описать их динамические взаимоотношения.

Эти взаимодействия Курт Левин отразил с помощью модели меняющихся состояний напряжения в различных областях структуры личности.

Личность представляет собой систему, состоящую из большого количества не пересекающихся друг с другом областей (рисунок 1). Каждая из них соответствует определённой цели действия, будь то устойчивое стремление, которое можно обозначить как потребность (мотив), или же сиюминутное желание. Отдельные области в зависимости от того, насколько близко они располагаются, имеют разную степень сходства. Две области в данный момент обладают максимальной схожестью, если они имеют общую границу.

По своему расположению внутриличностные области делятся на центральные (Z) и периферические (P). Первые соприкасаются со значительно большим количеством областей, чем вторые. Числом



**Рисунок 1. — Модель личности**

M — сенсомоторная пограничная зона, выполняющая роль посредника между окружающим миром (U) и внутриличностными областями (IP): центральными (Z) и периферическими (P).

пограничных областей определяются «близость к Я», личностная значимость целей действия или представленных этими областями активностей, а также их влияние на другие цели и активности. Области различаются своим внутренним и внешним положением, которое характеризуется степенью соседства с пограничной зоной (то есть возможностью доступа к ней), окружающей все области структуры личности. Сама пограничная зона выполняет функции восприятия и исполнения, выступает посредником между индивидом и окружением: с одной стороны, восприятие несёт информацию о желаниях самого человека и об окружающем мире, с другой — моторное исполнение обеспечивает воздействие личности на окружение.

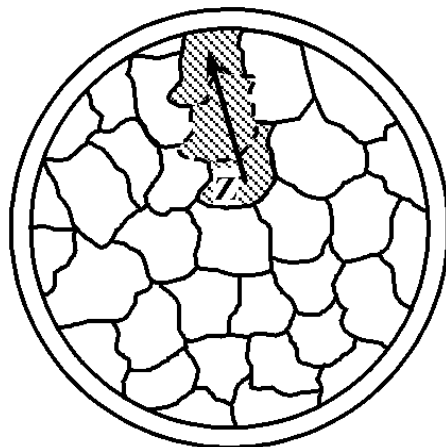
В целом модель личности представляет собой чистую структуру соседствующих друг с другом областей с опосредованными функциями внутреннего и внешнего. Важным элементом данной модели является такая структурная особенность, как состояние границы, которая неодинакова по своей прочности и, будучи проницаемой, обеспечивает связь между соседними областями. От этой структурной особенности границ областей зависит динамический компонент модели личности. Курт Левин для его описания использовал понятие напряжения. Разные области структуры могут иметь различные напряжения. Это можно представить себе на примере сосудов, наполненных жидкостью с разным давлением. Область, напряжение которой по сравнению с другими оказывается выше, учёный называет «напряжённой системой». Последняя стремится к уравниванию напряжения с соседними областями. Это может осуществиться двумя путями. Во-первых, напряжённая система разряжается, если находит доступ к пограничной сенсомоторной зоне. Таким образом, она начинает определять поведение, которое продолжается до тех пор, пока не достигается цель действия. Во-вторых, если система не обнаруживает этого доступа, то её силы воздействуют на собственные границы. Тогда уравнивание напряжения происходит путём диффузии, зависящей от прочности границ с соседними областями и от временного фактора.

Оба вида уравнивания напряжения представляют собой физикалистскую метафору. Они сыграли значительную роль

в анализе ряда феноменов поведения, который осуществили ученики Левина в ставших классическими экспериментах по психологии действий и аффектов.

Личность взаимодействует с окружающей средой именно на сенсомоторной пограничной зоне. Внутрличностные зоны, у которых есть к ней доступ, осознаются индивидом в настоящий момент времени и имеют возможность удовлетворяться прямым способом, поскольку потребность осознаётся личностью. В «условно здоровой» личности все напряжённые внутрличностные области при определённых условиях могут иметь выход к сенсомоторной зоне, соответственно — быть осознаны и напрямую реализованы. Например, в случае актуализации потребности в одиночестве соответствующая центральная внутрличностная область Z становится напряжённой и имеет возможность достичь сенсомоторной зоны, то есть стать периферической, быть осознанной индивидом и реализоваться (*рисунк 2*).

Личность имеет свои психологические особенности, которые формируются в результате развития, тем не менее определённые внутрличностные области (B) ввиду подавления, запретов или жёстких предписаний к сенсомоторной зоне выйти не могут. Так, если в детстве родители каким-то образом препятствовали выражению протеста и недовольства у ребёнка, то реален такой вариант: со временем



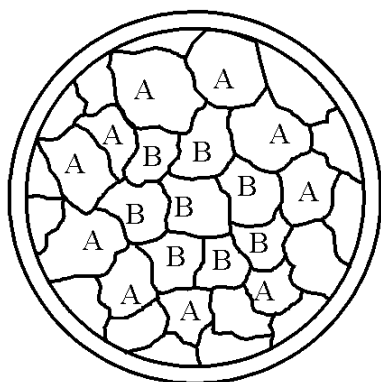
**Рисунок 2. — Модель движения напряжённой внутрличностной центральной зоны (Z) в область сенсомоторной зоны и осознания потребности индивидом**

потребность в отстаивании им своих психологических границ перестанет осознаваться и не будет реализована этим человеком во взрослом уже состоянии из-за того, что соответствующая внутриличностная область (В) не сможет стать периферической. Другие же внутриличностные области (А), которые не были фрустрированы в детстве, у такого взрослого имеют возможность стать периферическими, быть осознанными и реализованными. Реальная модель личности представляет структуру, отражённую на рисунке 3.

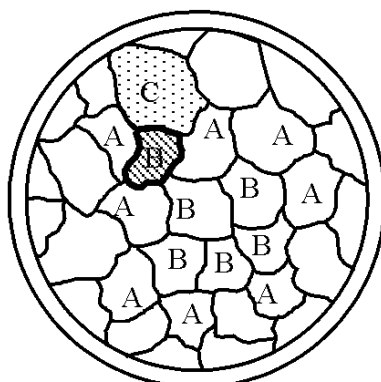
Однако любая потребность человека обязательно удовлетворяется [4]. Вопрос лишь в том, насколько прямо это происходит. С точки зрения теории поля реализация потребности отдельной внутриличностной зоны (В), не имеющей возможности выхода к сенсомоторной зоне, происходит следующим образом: при повышении напряжения в одной из внутриличностных зон (В) возбуждается близлежащая соседняя зона (С), имеющая максимальное сходство с возбуждённой зоной. Эта зона (С) также становится возбуждённой, и если она имеет выход к сенсомоторной зоне, то может быть осознана и реализована. Например, для ребёнка актуализирована потребность во внимании к нему отца или матери, которые его игнорируют. В результате у ребёнка повышается напряжение зоны (В) и происходит воздействие на соседнюю зону (С), имеющую выход к сенсомоторной и отвечающую за физическое действие. В ито-

ге ребёнок, имеющий потребность во внимании, производит доступное действие (например разбивает дорожную вазу родителей) и получает их отрицательное внимание в виде наказания. Данная модель представлена на рисунке 4.

Важным представляется согласно теории поля формирование у человека аддиктивного поведения. Информационное пространство, в котором существует зависимый человек, рассматривается как информационное поле. Поведение зависимого от ПАВ индивида является функцией этого поля, существующего во время зависимого поведения. Специфическое взаимоотношение человека и информационного поля определяет природу имеющейся аддикции, стирающей границы между внешней средой человека и его жизненным пространством, которое впоследствии частично или полностью замещается выбранной зависимостью. Проницаемость границ увеличивается, выбранная зависимость от ПАВ становится фактом психологической среды и в последующем приводит к изменению личностных качеств человека. Безусловно зависимое от ПАВ пространство обладает рядом характеристик, способствующих появлению зависимого от ПАВ поведения, таких как напряжение, валентность (положительная, отрицательная) и лежащие в основе всякого поведения силы. Модель личности оперирует энергиями и напряжениями, являющимися скалярными величинами, модель окружения имеет дело с силами



**Рисунок 3.** — Модель расположения внутриличностных областей, не способных (В) и способных (А) выйти к сенсомоторной зоне и соответственно быть осознанными и реализованными



**Рисунок 4.** — Модель реализации потребности, определяющейся внутриличностной областью (В), не имеющей выхода к сенсомоторной зоне, и разряда напряжения этой области через периферическую область (С), имеющую выход к сенсомоторной зоне

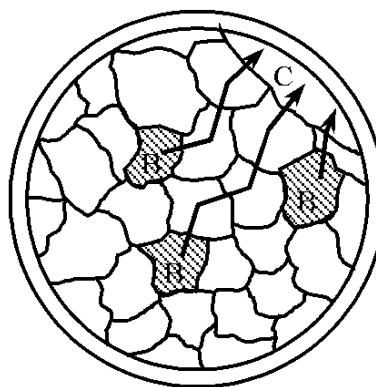
и целенаправленным поведением — векторными величинами. Данные схемы базируются на представлении гомеостатической регуляции: создавшееся положение стремится к состоянию равновесия между различными областями пространственного распределения напряжений или сил. При этом регулирующим принципом выступает не уменьшение напряжения, а его уравнивание по отношению к более общей системе или полю в целом.

Для психологического исследования зависимых лиц и формирования взаимодействия с ними в процессе психотерапии важно установить не только природу событий, происходящих на границе их жизненного пространства, но и специфику информационного поля, существующих социальных отношений и факторов, определяющих зависимое поведение. Необходимо выделить те средовые события, которые являются стрессогенными маркерами и влияют на желание таких людей уйти от решения насущных потребностей «здесь и сейчас», приводя к замещению правильной реализации потребности аддиктивным суррогатом.

Рассмотрим два следующих варианта. Первый: ребёнок в семье или при общении с другими значимыми в его жизни людьми постоянно предлагается единственный способ удовлетворения определённой потребности. Например, ребёнок видит, как родители в результате ссоры, недопонимания отдаляются друг от друга, уходят в себя и заменяют конструктивное взаимодействие приёмом ПАВ; они всё реже контактируют друг с другом и с окружающими и такое же поведение неосознанно приветствуют у детей. Постепенно демонстрируемый родителями зависимый паттерн поведения формируется у ребёнка и закрепляется у него в периоде взросления. Однако если и во время радостных событий отец и мать вели себя подобным сдержанным образом, то детям будет очень сложно избежать такого способа реализации своих потребностей, как отдаление от людей. Второй вариант: человек сталкивается со стрессовым событием или же целой их серией, что сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, которые помогают ему в большей степени, чем раньше, удовлетворить неосознаваемые важные потребности либо избежать скопившегося до этого внутреннего напряжения с помощью

приёма ПАВ. В результате происходит неспецифическая разрядка напряжения и закрепление в памяти пути её реализации; вырабатывается стойкое поведение человека по строго определённой схеме: напряжение — употребление ПАВ. Необходимо добавить, что описанные способы формирования аддикций реализуются при достаточно ригидной, неподвижной центральной зоне (ригидной self). Когда потребности, участки которых находятся в центральной зоне, не могут самостоятельно достичь сенсомоторной зоны, быть осознанными и соответственно иметь возможность удовлетвориться напрямую, тогда, какая бы из центральных зон В (рисунк 5) ни возбуждалась, всё равно реализация потребности будет осуществляться через строго определённую периферическую зону (С), например, отвечающую за желание употребить ПАВ (за потребность в расслаблении — принять алкоголь и получить седативный и атарактический эффект его воздействия, за потребность в возбуждении — получить эйфоризирующий эффект от воздействия выигрыша в азартных играх).

На настоящий момент времени большинство эффективных методик по работе с зависимым поведением действуют по следующим схемам: а) блокируется возможность удовлетворять потребности через периферическую зону (С) (например, кодирование) (рисунк 6), и тогда человек сам или с помощью психолога (психотерапевта) вынужден искать другие способы удовлетворения своих потребностей;

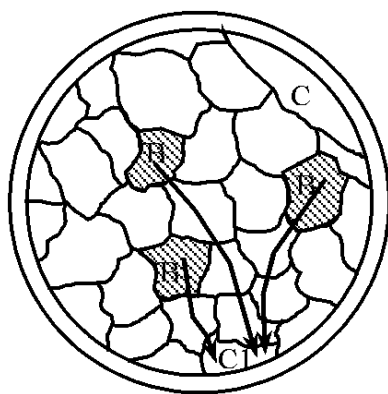


**Рисунок 5. — Модель реализации потребностей различных центральных зон (В) через одну периферическую зону (С) в случае аддиктивного поведения**



б) формируются иные, менее деструктивные зависимости, которые одобряются социумом, например, алкогольная зависимость заменяется другой зависимостью (трудоголизм, шопоголизм) через периферическую зону С1, отвечающую за потребность реализации в труде или приобретении вещей (рисунок 6).

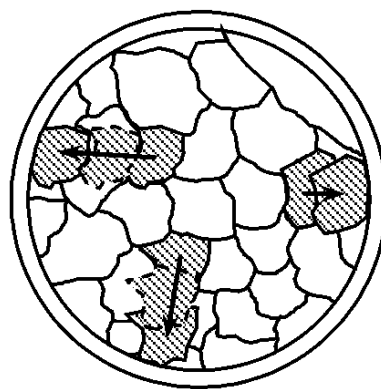
Как же с точки зрения теории поля целесообразно вести работу с зависимыми клиентами? В основном она заключается в следующем: необходимо в идеале сделать все внутриличностные области доступными для осознания человеком, чтобы вследствие этого они могли достигать периферической зоны во время своей активации (напряжения) (рисунок 7). Иными словами, если клиентом осознаётся потребность в уважении, понимании, любви или в чём-либо ещё и зона, характеризующая означенную потребность, в настоящий момент является центральной, то после возбуждения данного участка поля указанная зона станет постепенно перемещаться к периферии, пока не достигнет периферической зоны и будет осознана; соответственно, у человека появится шанс реализовать эту потребность. Чем меньше промежуток между появлением последней и соприкосновением соответствующего участка с периферической зоной, тем больше шансов для удовлетворения потребности прямым способом, характерным для реализации именно данной потребности. Этот результат может быть достигнут, например, в процессе психотерапии.



**Рисунок 6.** — Модель формирования менее деструктивной зависимости, одобряемой обществом, например, замена алкогольной зависимости (С) трудовой зависимостью (трудоголизм) через периферическую зону С1

Внутриличностные области не могут соприкоснуться с периферической областью и таким образом становятся осознанными индивидом тогда, когда по каким-то причинам переживание феноменов, характерных для данной области в контакте с другим человеком, блокировано [4]. Например, в детстве при проявлении злости ребёнка наказывали, и в результате у него изначально сложилось чёткое понимание, что злиться нельзя потому, что это «плохо и больно». Затем данное болезненное понимание вообще перестало осознаваться, и в конечном итоге, уже во взрослом состоянии, этот человек не чувствует свою злость, а область, отвечающая за выстраивание границ в контакте с другими, становится неподвижной и внутриличностной.

Откуда же взять энергию для того, чтобы внутриличностные области в процессе психотерапии стали подвижными? Рассмотрим это с точки зрения методологии диалогово-феноменологической психотерапии. Как известно, основная её цель — восстановить процесс переживания осознаваемых клиентом феноменов в каждый момент контакта с другим человеком. Под переживанием в диалогово-феноменологической психотерапии понимают комплексную функцию self, заключающуюся в создании и трансформации реальности в процессе жизни и деятельности организма в поле, а также приспособления к ней, в ходе которого эта реальность ассимилируется в self, выступая, в свою очередь, новым источником пе-



**Рисунок 7.** — Модель достижения периферической зоны во время возбуждения центральной зоны у прошедшего психотерапию клиента

реживания [5]. В результате переживания, как и в результате приближения к первичному опыту, у зависимого от ПАВ клиента есть возможность обнаружить нечто новое в своей жизни, чего он раньше не замечал, отнестись к этому по-иному и снова переживать это в контакте с другим человеком. Данный процесс даёт возможность появиться колоссальному количеству энергии, которая помогает зависимому от ПАВ переживать осознаваемые феномены контакта и выстраивать новый, характерный именно для него, способ продвижения внутриличностных областей к сенсомоторной зоне.

С точки зрения нейропсихологии указанный процесс можно представить следующим образом: динамичные синапсы, осуществляя морфологическую и функциональную перестройку межнейронных связей, производят «склеивание» нейронных мостиков в единую «дорожку» для нейронного импульса, опираясь на энергию переживания. Наличие таких составных «пу-

тей» из нейронных мостиков облегчает проведение нейронного импульса от активированного рецептора к нужному исполнительному органу. Образуются эти новые устойчивые «дорожки» из нейронных мостиков в головном мозге человека в ходе переживания феноменов контакта.

Таким образом, в статье представлено теоретическое описание процесса формирования аддиктивного поведения, основанное на теории поля Курта Левина и данных нейропсихологии. Показано, что неспособность внутриличностных областей выходить к сенсомоторной зоне в силу особенностей взросления человека может привести к однообразному удовлетворению его потребностей и в итоге к формированию зависимого поведения. Рассмотрена сущность психотерапевтической работы с зависимыми от ПАВ клиентами с опорой на теорию поля К. Левина. Предложены пути поиска её ресурсов согласно методологии диалогово-феноменологической психотерапии.

### Список цитированных источников

1. Психоаналитические термины и понятия : Словарь / под ред. : Барнеса Э. Мура, Бернарда Д. Файна ; пер. с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. — М. : Независимая фирма «Класс», 2000. — 304 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
3. Короленко, Ц. П. Аддиктология : настольная книга / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — М. : Институт консультирования и системных решений, Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. — 536 с.
4. Леонтьев, Д. А. Левин, Курт / Д. А. Леонтьев // Большая Российская энциклопедия : в 35 т. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2011. — Т. 17 : Лас-Тунас — Ломонос. — С. 117.
5. Погодин, И. А. Рискую быть живым : психотерапия присутствием / И. А. Погодин. — Ростов н/Д : Феникс, 2013. — 366 с.

*Материал поступил в редакцию 09.04.2018.*

# Теоретическое обобщение сущности феномена общего образования взрослых в педагогике России второй половины XIX века

**А. В. Духавнёва,**

доцент кафедры психологии  
и управления персоналом  
ЧОУ ВО «Южный университет» (ИУБиП)  
г. Ростов-на-Дону,  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье представлены результаты историко-педагогического анализа идей выдающихся русских педагогов — К. Д. Ушинского, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, Н. И. Пирогова, концептуализирующих феномен воскресной школы как образовательного учреждения системы общего образования взрослых. Подчёркивается, что ими были выделены отличительные характеристики этого образования, отмечена его независимость от государственных структур, сформулирована стратегическая целевая установка учреждений общего образования взрослых, показана специфика построения содержания и выбора методов обучения в них.

**Ключевые слова:** общее образование взрослых, воскресная школа, образование русского народа, развивающая направленность обучения, программа обучения, методы обучения.

The article presents the results of the historical and pedagogical analysis of the ideas of outstanding Russian pedagogues — K. D. Ushinsky, V. I. Vodovozov, V. Ya. Stoyunin, N. I. Pirogov who conceptualized the Sunday school phenomenon as an educational institution of the adult general education system. It is emphasized that the pedagogues have distinguished characteristics of such education type, have noted its independence from state structures, have formulated a strategic target for institutions of adult general education, have shown the specifics of formation the content and choice of training methods in them.

**Keywords:** adult general education, Sunday school, education of Russian people, developmental orientation of training, training programme, training methods.

Общее образование взрослых относится к тем феноменам, теоретическая рефлексия которых последовала сразу после открытия в 1859 году первых его учреждений — воскресных школ. Однако их появление выступило отнюдь не единственным фактором, обусловившим пристальное внимание педагогов-теоретиков к данной сфере образования. Масштабная модернизация России, исходной точкой которой стал период середины XIX века, предельно обострила проблему образования широкой массы русского народа. Прогрессивно мыслящие представители русской общественности отчётливо понимали, что «...всякая существенная реформа должна основываться на внутренней, духовной реформе... потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы» [8, с. 73]. Вполне очевидно, что под «духовными реформами» подразумевались прежде всего принципиальные решения в области образования народа.

Одним из первых, кто предпринял попытку теоретического осмысления феномена общего образования взрослых, был великий русский педагог К. Д. Ушинский. Восторженно восприняв сам факт открытия воскресных школ, посещение которых оставило в нём «самое отрадное, самое успокоительное чувство», К. Д. Ушинский, будучи в этот период (июль 1860 — ноябрь 1861 гг.) редактором «Журнала министерства народного просвещения», проявляет искреннюю заинтересованность в их институциональной и педагогической судьбе. Практически в каждом номере журнала в рубрике «Известия и смесь» педагог помещает сведения об открытии воскресных школ по земским губерниям, статистичес-

кие данные и финансовые отчёты об их деятельности, материалы, освещающие опыт преподавания отдельных предметов и организации учебных занятий, и мн. др.

В 1861 году в первом номере «Журнала министерства народного просвещения» появляется статья «Воскресные школы (Письмо в провинцию)» К. Д. Ушинского, в которой им актуализируется совершенно новая для педагогики России проблематика — обучение взрослых.

Существенным будет подчеркнуть, что указанная статья являлась отнюдь не первой, в которой знаменитый русский педагог обращался к вопросу образования взрослых. В 1858 году К. Д. Ушинский в опубликованной журналом «Сын Отечества» статье «О средствах распространения образования посредством грамотности», где, принципиально не принимая распространённое мнение о ненужности и бесполезности образования простого народа, не только отстаивает идею необходимости распространения грамотности среди широких масс населения, но и формулирует проблему организации соответствующих условий и средств. Автор акцентирует мысль о важности использования не отдельных и стоящих изолированно друг от друга «средств» образования народа, а объединённых в целостную систему, их совокупности. Впоследствии эта идея выступит тем методологическим постулатом, в соответствии с которым будет происходить становление системы общего образования взрослых в период второй половины XIX — начала XX века.

Возвращаясь к статье «Воскресные школы (Письмо в провинцию)», представляется важным отметить, что предметом теоретических размышлений К. Д. Ушинского выступали те вопросы, которые были актуализированы практикой первых воскресных школ и ещё не успели в силу своей новизны получить должную рефлексию в российской педагогике. Таковыми являлись вопросы дидактического характера, касающиеся определения целей и задач, содержания и методов обучения взрослых.

Согласно убеждению русского педагога, воскресная школа — это прежде всего школа развития человека, поскольку «первой» задачей обучения в ней должно стать не столько формирование знаний, сколько развитие умственных способностей учащихся, их наблюдательности, памяти,

воображения, фантазии и рассудка [7, с. 70]. Стратегическую же задачу обучения в воскресной школе К. Д. Ушинский определяет так: «Должно постоянно помнить, что следует не только передать ученику те или иные познания, но и развивать в нём желания и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь» [7, с. 70].

Формулируя таким образом целевые установки воскресной школы как образовательного учреждения для взрослых, К. Д. Ушинский артикулировал, глядя в будущее на многие десятилетия вперёд, идею непрерывного образования человека, основным способом осуществления которого становилось самообразование, и в то же время формировал принципиально иной взгляд на роль воскресной школы — не обучение элементарной грамоте, а развитие человека.

Что касается проблемы содержания обучения в воскресной школе, то учёный-педагог формулирует конкретные положения, а по сути, педагогические принципы, которыми необходимо руководствоваться при его конструировании, а именно:

- целесообразность формируемых знаний, их полезность для жизни и практической деятельности взрослых учащихся: ввиду специфического характера функционирования воскресной школы, в которой «не может быть и речи о систематичности и полноте», необходим «разумный» выбор предметов «для наблюдений, представлений и соображений» [7, с. 71];
- учёт запросов взрослых учащихся в том или ином знании: «наставники школы с общего согласия должны заранее выбрать и определить предметы своих бесед с учениками в продолжение целого года» [7, с. 71];
- связь формируемых знаний с настоящей или будущей трудовой деятельностью обучаемых: нужны такие знания, которые позволят «направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба» или «возбудить внимание к своему собственному делу» [7, с. 73—74].

Руководствуясь данными положениями, а также мыслью о том, что экономическое, умственное и религиозное состояние взрослых учащихся должно быть в центре внимания воскресных школ, К. Д. Ушинский проектирует примерную программу обучения, в которую включает знания по истории церкви, русской и всеобщей истории, математике, об основных физических явлениях, а также ознакомление с различными ремесленными производствами и современными техническими изобретениями (гидравлический пресс, паровая машина, мельница и др.).

Размышляя о том, каким «путём» обучать, он на конкретных примерах раскрывает потенциал словесных, наглядных, практических методов обучения, акцентируя при этом их обусловленность развивающей направленностью процесса обучения: «Надобно сначала расшевелить ум и сердце ученика, сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище...» [7, с. 70].

Предметом теоретической рефлексии К. Д. Ушинского становятся книги для чтения в воскресной школе, которые он осмысливает как необходимый элемент учебных занятий со взрослыми, предупреждая при этом от использования «каких-нибудь глупых сказочек и побасёнок, как бы они ни были заманчивы по содержанию и изложению».

Солидарную позицию по многим принципиальным теоретическим положениям К. Д. Ушинского проявил известный русский педагог В. И. Водовозов.

Здесь необходимо уточнить, что для В. И. Водовозова воскресные школы представлялись не просто образовательным явлением, которое составляло отличительную черту общественного подъёма середины XIX века. Он имел к ним самое непосредственное отношение, выступив инициатором открытия в Санкт-Петербурге одной из первых женских воскресных школ при 1-й Петербургской гимназии. Получив на это разрешение, В. И. Водовозов стал её руководителем, привлекая к работе своих учеников из старших классов гимназии и воспитанниц из Смольного института. В середине 1862 года это учебное заведение, как и все другие воскресные школы, согласно распоряжению Министерства народного просвещения было закрыто [3, с. 455—456].

В ответ на такое действие правительства В. И. Водовозов публикует в журнале «Отечественные записки» (№ 2, 1862) статью под названием «Неужели упадут воскресные школы?», в которой он не только демонстрирует осуждающую позицию, солидаризируясь со своими известными современниками Н. И. Пироговым, В. Я. Стоюниным, но и излагает ряд концептуальных положений относительно целевых установок, содержания, методов обучения в этих школах.

Вслед за К. Д. Ушинским В. И. Водовозов выделяет, помимо нравственного влияния воскресной школы на личность взрослых («Заохотив их к знанию, можно бы спасти многих от пьянства и отчаянного разгула»), прежде всего её развивающую направленность: «...для самого успеха грамотности необходимо по возможности развивать учащихся...» [3, с. 411, 415].

В логике такого понимания задач воскресной школы педагог предпринимает попытку осмыслить проблему содержания обучения в ней. Следует подчеркнуть, что концептуальные представления о содержании обучения в воскресной школе формулировались В. И. Водовозовым в контексте его общих взглядов на эту проблему относительно народной школы. Так, новаторскими по своему потенциалу являются представления В. И. Водовозова о грамотности, отражаемой, как известно, в программе обучения. По его убеждению, понятие грамотности должно толковаться «расширенно»: «Нельзя разуметь под этим словом один механизм чтения и письма». Разнообразный мир знаний должен быть представлен учащемуся на уровне «понятий», то есть наиболее существенных характеристик предметов и явлений окружающего мира. Важно, чтобы в «народную науку», даже при самых умеренных её требованиях, вошли «существенные объяснения» из различных областей знаний — естествознания, географии, истории и т. д. По мере «средств школы» содержание можно ограничивать или расширять, соблюдая при этом «связь и целостность» [3, с. 137].

Значимо, что концептуальное понимание В. И. Водовозовым грамотности в её «расширенном» толковании — грамотность как результат усвоения знаний (сведений) об окружающем мире на уровне существенных признаков, то есть понятий, —

открывало принципиально новый взгляд на задачи воскресной школы в качестве образовательного учреждения, которые представлялись педагогу, как и его современнику К. Д. Ушинскому, исключительно в развивающем ключе.

Что касается выбора методов обучения в воскресной школе, то здесь В. И. Водовозов призывал руководствоваться теми «средствами», которые способны «пробудить самостоятельность мысли» [3, с. 416]. При этом рекомендовалось ставить личность учащегося в активную познавательную позицию: «Вообще надо принять правилом, чтоб заставляя более говорить учащегося, чем толковать самому...» [3, с. 416]. Например, при первоначальном чтении важно «избегать всякого сухого механизма», «заставляя иногда рассказывать что-нибудь о предмете», составлять «свои небольшие рассказы» и т. п. [3, с. 416]. Особенно мощным активизирующим началом, полагал В. И. Водовозов, обладают «картинки» как метод наглядного обучения, поскольку заставляют учащихся «вдумываться в предметы и высказывать свои мысли» [3, с. 417].

Лейтмотивом педагогической концепции В. И. Водовозова звучит идея об образовательном и воспитательном значении книги в развитии личности человека. Он выделяет её в качестве одного из ведущих «средств к развитию» учащихся. Именно этим можно объяснить столь пристальное внимание педагога к проблеме народного чтения и, как следствие, направленность на формулирование требований к книгам, при выборе которых важно учитывать комплекс различных характеристик взрослого человека: «...надо помнить, что крестьяне не дети, что у них есть богатый жизненный опыт, развитая наблюдательность, установившиеся условия быта в их сельских занятиях и промыслах, в их семейном и общественном положении» [3, с. 439]. Выделяя конкретные требования к выбору книг для народного чтения (доступность для понимания, художественность языка, дешевизна и др.), В. И. Водовозов вместе с тем призывает педагогов полагаться на «руководящую идею», помня, что «народ может понимать и ценить всё истинно изящное в литературе, если только по своему содержанию оно сколько-нибудь доступно его пониманию...» [3, с. 427].

Первые воскресные школы выступили предметом пристального внимания и

В. Я. Стоюнина, видного российского педагога-просветителя, активного деятеля общественно-педагогического движения. Так же, как и его великие современники В. И. Водовозов и Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин имел самое непосредственное отношение к этому новому типу образовательного учреждения для взрослых — в начале 60-х годов XIX века он стал инициатором открытия и руководителем воскресной школы при 3-й Петербургской гимназии, где служил преподавателем словесности [6, с. 357]. Как и все воскресные школы России, она просуществовала до июня 1862 года.

Концептуальное осмысление феномена воскресных школ В. Я. Стоюнин предпринял вскоре после их открытия, в начале 1860-х годов. Именно к этому периоду, по мысли составителя его избранных педагогических сочинений и автора комментариев к ним Г. Г. Савенок, относится его первая статья «О воскресных школах», оставшаяся, к сожалению, незаконченной [6, с. 357].

Подчеркнём, что В. Я. Стоюнин воодушевлённо встретил это новое явление (воскресные школы) в педагогической действительности России середины XIX века. «Учреждая их, мы должны особенно позаботиться о том, чтобы возбудить в народе к ним доверие, чтобы он явно видел ту пользу, какую они смогут принести» [6, с. 68]. Учитывая тот факт, что впервые в истории российского образования учащимися воскресных школ стали взрослые, представители «низших городских сословий», В. Я. Стоюнин выделяет фундаментальное условие (в авторской стилистике — «почву») дальнейшего успешного развития данного типа образовательных учреждений — глубокое, основанное на наблюдениях, знание народа: «Нам нужно войти в него, узнать его потребности и интересы, его стремления, его силы, его положение между другими сословиями, его взгляды на всё, что близко его жизни, его предупреждения, недостатки и пороки, равно и как причины их» [6, с. 68—69]. «Только имея в виду этот склад народной жизни, — убеждён педагог, — ...мы сможем составлять планы, как учить народ, и успешно приводить их в исполнение» [6, с. 69].

Ситуация, связанная с повсеместным закрытием воскресных школ, выступила тем основным фактором, который способствовал переориентации исследователь-

ского внимания В. Я. Стоюнина, — теперь главными для осмысления становятся не внутренние, педагогические характеристики, а внешние условия существования воскресных школ. Ярким подтверждением сказанного является его статья «Записка старшего учителя Стоюнина о воскресных школах», обнаруженная Н. В. Арепьевым в архиве 3-й Петербургской гимназии, при которой, напомним, В. Я. Стоюниным была открыта воскресная школа. По мысли Н. В. Арепьева, «Записку...» следует рассматривать как «посильный ответ» педагога на тревожный вопрос общественности в целом и запрос попечителя учебного округа Санкт-Петербурга в частности о возможностях существования воскресных школ как образовательных учреждений в контексте сложившихся «неблагоприятных обстоятельств» [2].

Оценивая внешние условия, сложившиеся вокруг первых воскресных школ, В. Я. Стоюнин выделил ряд объективных «неблагоприятных ситуаций», предопределяющих потенциальные трудности в деятельности этих образовательных учреждений. Одни из них, по мнению педагога, связаны с незнанием специфики организации учебного процесса в воскресной школе, что объясняется прежде всего возрастными особенностями учащихся. И это вполне объяснимо, считает В. Я. Стоюнин, поскольку «...для самих преподавателей это было дело совершенно новое <...> неизвестные методы преподавания, хорошие для ежедневных школ, оказывались недостаточными или невыгодными для воскресных; к этому же малое знакомство с бытом, взглядами и потребностями класса, для которого предназначались воскресные школы» [5, с. 188]. Кроме того, «неравенство возрастов учеников <...> неравенство сил и разные потребности с их стороны требовали особенного напряжения, особенной внимательности и даже особенного языка от преподавателей» [5, с. 188—189]. Отдельно В. Я. Стоюнин отмечает проблему, связанную с отношением общества к этому новому типу образовательного учреждения, которое в целом было «враждебным»; таким оно являлось с стороны «хозяев учеников»; показательны здесь и «нерасположение к школам некоторых влиятельных лиц и неясные, призрачные опасения с их стороны» [5, с. 189].

Действительно, как свидетельствуют материалы отдельных источников, с мо-

мента своего возникновения многие воскресные школы вынуждены были существовать в атмосфере вражды и неприязни со стороны определённой, но достаточно влиятельной части общества. Так, в Киеве, где была открыта первая в России воскресная школа, это встретило активное неприятие местного польского сообщества. Такая же ситуация прослеживалась и в Санкт-Петербурге: многие представители учебного ведомства негативно отнеслись к открываемым школам лишь потому, что от них требовали дополнительной, причём неоплачиваемой, работы по надзору над ними. Городские, купеческие, ремесленные общества встретили появление новых учреждений весьма недружелюбно, опасаясь новых расходов, «когда усердствовали губернаторы»; владельцы же мастерских, торговых заведений, заводов и фабрик не могли допустить и мысли об обучении тех, «которых они и за людей не считали» [1, с. 71—72]. Как резюмирует Я. В. Абрамов, русское общество оказалось неподготовленным к такому новому явлению, как воскресная школа. Лишь небольшая часть прогрессивной мыслящих людей была способна к осознанию и выполнению задач, связанных с образованием народа. Огромнейшее же большинство «стояло в стороне» от просветительного движения и «смотрело на него со страхом» [1, с. 73].

Последовательно отстаивая идею необходимости образования русского народа, В. Я. Стоюнин называет ряд принципиальных условий, которые должны выступать в качестве важнейших объективных предпосылок в развитии русской школы в целом и воскресной в частности. Их обоснованное формулирование он излагает в фундаментальной философско-педагогической работе «Заметки о русской школе», впервые опубликованной в журнале «Вестник Европы» в 1881—1882 годах.

Акцентируя внимание на прогрессивной общественной силе, ярко обозначившейся в России в начале 60-х годов XIX века в лице земства «как законной народной силы», В. Я. Стоюнин связывает с ним развитие «основ» поступательного движения вперёд «нового русского общества» — «свободный труд, общественное самоуправление, наука и гласность» [6, с. 153—154]. Они, по мысли педагога, находятся в такой связи между собой, что,

«подавив одну из них, вы непременно делаете все другие бессильными для правильного развития общественного организма...» [6, с. 154]. Эти демократические основы, по глубокому убеждению В. Я. Стоюнина, должны составить фундамент русской школы: «Нравственное значение русской школы может определиться только тесной связью её с обществом. Школа и общество взаимно действуют друг на друга» [6, с. 164]. За обществом должна закрепиться и функция контроля, специфика которого заключается в том, что «с ним не соединяется никакой власти». Стоюнин представлял этот контроль на уровне «нравственной силы», то есть той высокой степени ответственности общества, а главное — высочайшей ответственности педагогов, которая «поддерживает постоянное внимание лица к самому себе, к своим обязанностям и делает это лицо заметным, почтенным в обществе...» [6, с. 179].

Следует особо подчеркнуть: осмысливая понятие «воскресная школа», В. Я. Стоюнин определял её прежде всего как общественный феномен и в качестве его отличительной характеристики называл «свободный труд» — «не наёмный, не чиновный, не имеющий никаких личных корыстных целей, а только ответственный перед законом» [6, с. 191]. Именно в обеспечении условий для такового в воскресных школах, по мнению педагога, открывался путь для их восстановления.

В вопросе о роли государства в становлении русских школ вообще и воскресных в частности В. Я. Стоюнин занимал жёсткую принципиальную позицию: он категорически отвергал «исключительную опеку» государства над школой, которое «может только стеснять правильное развитие школы, а не направлять её к настоящим школьным целям» [6, с. 175]. В. Я. Стоюнин полагал, что русская школа должна получить свободу в своём развитии; однако вместе с тем, анализируя ситуацию, сложившуюся вокруг первых воскресных школ (обнаружение «недозволенных действий» в отдельных из них, вследствие чего все воскресные школы были закрыты в июне 1862 г.), он вполне справедливо отвёл государству защитную функцию: «Школа должна быть ограждена от всяких... случайностей... Государство более всех должно дорожить прочностью школы, чтобы она могла развиваться есте-

ственно и свободно без потрясений и колебаний» [6, с. 176]. По глубокому убеждению педагога, государство должно защищать школу в первую очередь от всякого рода политических влияний: «Школа не должна быть орудием какой бы то ни было партии; с этой стороны она должна быть неприкосновенна и одинаково дорога всем» [6, с. 176].

Непосредственное отношение к воскресной школе как одному из первых учреждений для взрослых имел и русский педагог Н. И. Пирогов. Занимая должность попечителя Киевского учебного округа (1858—1861), он активно поддерживал инициативу их открытия и всячески содействовал этому, например, добиваясь разрешения на сбор средств в пользу воскресных школ или отстаивая их от посягательств губернской и других властей. И естественно, повсеместное их закрытие в 1862 году вызвало у попечителя учебного округа гневную реакцию и недоумение, что нашло отражение на страницах его статьи «О воскресных школах» (1863).

Так же, как и его современники, Н. И. Пирогов отмечает прежде всего мощный потенциал образовательного и воспитательного воздействия воскресной школы на личность взрослого человека: «У нас воскресные школы важны не столько потому, что распространяют грамотность... сколько тем, что заохочивают к учению ремесленный и рабочий класс народа, отвлекая их вместе с тем от праздности и разгула. Ученики, посетив несколько раз школу в праздничные дни, ставились, конечно, в такие условия, которые могли легко возбудить в них желание учиться и продолжать учение» [4, с. 305].

Основными инструментами такого воздействия, считал Н. И. Пирогов, выступает то, что собственно отличает воскресные школы от «казённых». Русский педагог вполне справедливо называет их «отрадными педагогическими явлениями», которые уже на начальном этапе предсказывали воскресным школам безусловную будущность: частную инициативу и благотворительность как «самый надёжный путь» их становления; лучшие «по способностям и по нравственности» учителя; «все новые способы учения»; «неожиданный педагогический такт» во взаимодействии учителей и учащихся; открытый для всех «вход»; паразитические «при прилежном способе



учения» успехи учеников: «Грамота усваивалась почти вдвое и даже втрое скорее, чем в приходских и других училищах, посещаемых ежедневно» [4, с. 302—305].

Высказываясь по поводу содержания обучения в воскресной школе, Н. И. Пирогов отстаивал позиции формального обучения с его сущностной идеей развития познавательных способностей. Так, он полагал, что программа должна быть ограничена грамотой, письмом, счётом, Законом Божиим, некоторыми техническими предметами, поскольку «другой программы для простых, народных воскресных школ не может и не должно быть» [4, с. 306]. Однако при этом целью обучения в воскресной школе выступает развитие у учащихся мыслительных процессов: «Цель народных воскресных школ и должна состоять в распространении осмысленной грамотности» [4, с. 306].

Таким образом, содержательно сформулированные русскими педагогами концептуальные идеи о феномене общего образования взрослых можно представить в виде следующих положений:

- отличительными признаками общего образования взрослых являются общественный характер становления, «свободный труд» педагога в учреждениях общего образования взрослых, доступность обучения для всех желающих, мотивированные к осуществлению педагогической деятельности педагоги, «неожиданный» педагогический такт во взаимодействии учителей и учащихся, поразительные успехи учащихся;

- общее образование взрослых независимо от государственных структур; свобода признаётся в качестве фундаментального условия в его развитии;
- в роли стратегической целевой установки учреждений общего образования взрослых выступает направленность на развитие личности;
- конструирование содержания обучения в образовательных учреждениях для взрослых, выбор методов обучения обуславливаются развивающей направленностью процесса обучения;
- учреждения общего образования взрослых должны быть взаимосвязаны и представлять собой целостную систему.

Проецируя сформулированные русскими педагогами второй половины XIX века положения в контекст эпохи XXI столетия, представляется существенным выделить те концептуальные идеи, которые продолжают сохранять свою актуальность в условиях модернизации образования взрослых на протяжении всего пространства СНГ. К таковым необходимо отнести следующие: развивающая направленность образования взрослых как его стратегический вектор; структурно-функциональная системная целостность всех учреждений образования взрослых (формальных и неформальных); принципиально иные, в отличие от школьного, взаимоотношения и взаимодействия между субъектами образования взрослых, сущностным ядром которых должен являться «неожиданный» педагогический такт.

### Список цитированных источников

1. Абрамов, Я. В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. — СПб. : Тип. М. Меркушева, 1900. — 352 с.
2. Арепьев, Н. В. В. Я. Стоюнин и воскресные школы / Н. В. Арепьев // Русская школа. — 1898. — № 1. — С. 185—188.
3. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов ; сост. В. С. Аранский. — М. : Педагогика, 1986. — 480 с.
4. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост. : А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. — М. : Педагогика, 1985. — 496 с.
5. Стоюнин, В. Я. Записка старшего учителя Стоюнина о воскресных школах / В. Я. Стоюнин // Русская школа. — 1898. — № 1. — С. 188—194.
6. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин ; сост. Г. Г. Савенок. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
7. Ушинский, К. Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) / К. Д. Ушинский // Журнал министерства народного просвещения. — 1861. — № 1, ч. СІХ. — С. 58—82.
8. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 2. — 496 с.

Материал поступил в редакцию 12.11.2018.

# Детско-родительские отношения как компонент гуманистической культуры

**В. З. Дробышевская,**  
воспитатель  
дошкольного образования  
ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска»

Рассмотрена категория «детско-родительские отношения» в контексте гуманистического подхода, осуществлён её анализ. Представлена содержательная характеристика детско-родительских отношений как компонента гуманистической культуры.

**Ключевые слова:** культура, детско-родительские отношения, родительское отношение, гуманистический подход, любовь, принятие, ответственность.

The category of parent-child relationship is described and analyzed in the context of humanistic approach. An informative characteristic of parent-child relationship is presented as apart of humanistic culture.

**Keywords:** culture, parent-child relationship, parent relationship, humanistic approach, love, acceptance, responsibility.

Детско-родительские отношения представляют собой систему взаимоотношений между родителями и детьми и являются ведущими в современной нуклеарной семье. Имея в своём основании общественные отношения, они выступают как исторически изменчивое явление, которое может рассматриваться в качестве части общечеловеческой и национальной культуры.

Культура (от *лат.* cultura — возделывание, обработка) — явление сложное, интегрирующее многие стороны человеческой деятельности и социального бытия. Существует около 250 определений культуры, что свидетельствует о многообразии её проявлений, о внедрённости её во все сферы социальной жизни и высокой степени значимости для социума. Условно можно выделить несколько базовых смыслов, вокруг которых концентрируются разные понимания культуры как:

- социальной и личностной системы ценностей;
- освоения и облагораживания среды обитания (строительство и обеспечение жизнедеятельности человека и его среды);
- отмеченной в социальной жизни деятельности, аккумулирующей всё «человеческое»;
- полисистемы общественных институций [1].

В «Новейшем философском словаре» культура трактуется как: система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех её основных проявлениях; информационный аспект жизни общества, социально значимая информация, регулирующая деятельность, поведение и общение людей. Эта информация, выступающая в качестве совокупного исторически развивающегося социального опыта, может частично осознаваться людьми, однако нередко она функционирует как социальное подсознательное. Выделяют два больших и связанных между собой блока универсалий культуры. К первому относятся категории, которые фиксируют наиболее общие, атрибутивные характеристики объектов, включаемых в человеческую деятельность: категории пространства, времени, движения, вещи, количества, меры, причинности, необходимости и т. д. Второй блок образуют особые типы катего-

рий, посредством которых выражены определения человека как субъекта деятельности, структуры его общения, его отношения к другим людям и обществу, к целям и ценностям социальной жизни: «человек», «общество», «сознание», «добро», «зло», «красота», «надежда», «долг», «совесть», «свобода» и пр. Эти категории фиксируют в наиболее общей форме исторически накапливаемый опыт включения индивида в систему социальных отношений и коммуникаций [2]. Следует отметить, что культура непосредственно не транслируется и не передаётся, а «...вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребёнка, как особенность их внутренней и внешней жизни» [1, с. 15].

Гуманизм — это, в широком смысле, исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности — желаемой нормой отношений между людьми. Гуманизм в социальной политике и в педагогике следует понимать как признание самоценности каждого человека и обеспечение свободы в качестве условия его становления. Выдающийся гуманист Ш. А. Амонашвили определил следующие постулаты гуманного отношения взрослого к ребёнку: духовная общность, любовь, уважение и утверждение личностного достоинства, оптимизм и глубокое понимание ребёнка [3].

Детско-родительские отношения составляют второй блок рассмотренных выше универсалий культуры, а их описание характеризуется богатством используемых исследователями терминов, среди которых — «родительские установки», «родительские позиции», «родительское отношение», «стиль воспитания», «тип воспитания» и др. Такое разнообразие обусловлено сложностью объектной структуры детско-родительских отношений — всем многообразием отношений детей и родителей и теми нарушениями, которые сказываются на благополучии ребёнка в семье и на дальнейшем его развитии.

Являясь культурно-историческим феноменом, детско-родительские отношения тесно связаны с историей семьи, развитием культуры народов, обуславливающей

характер данного феномена. Генезис детско-родительских отношений можно соотнести с развитием парадигм родительской культуры. Так, Л. А. Грицай выделяет шесть парадигм родительской культуры: традиционно-народную, православную, авторитарную, этико-гуманистическую, свободосообразную, а на современном этапе ещё и глобалистскую. Этико-гуманистическая парадигма определяется автором как продуктивная в настоящее время и эффективная для гармонизации детско-родительских отношений. Её сущностной основой являются гуманизм и вера в человека — творца своей уникальной судьбы, а также вера в воспитание как действенный способ сделать людей совершенными и счастливыми. Данная система опирается на авторитарно-авторитетный стиль родительского воспитания, предполагает «благоразумную» любовь к ребёнку, призывает родителей учитывать знания о природе детей в процессе воспитания. Представление о детстве как об особом периоде развития человека базируется на ценности ребёнка, его уникальности и неповторимости, необходимости нравственного совершенствования. Гуманистические стратегии воспитания опираются на родительскую рефлексию, высокую родительскую ответственность за поведение детей [4].

Принимая во внимание авторитет родителей в этико-гуманистической парадигме, следует отметить, что данная категория рассматривается многими исследователями и в контексте детско-родительских отношений, поскольку ведущая роль в них принадлежит взрослому (Ю. П. Азаров, Ю. Б. Гиппенрейтер, С. В. Ковалёв, А. С. Макаренко, В. В. Чечет и др.). В словарях термин «авторитет» в узком смысле определяется как одна из форм осуществления власти, как средство, с помощью которого может оказываться воздействие на деятельность, поведение людей [5]. А. С. Макаренко разделял ложный и настоящий родительский авторитет. Настоящий авторитет нацелен на «правильное» воспитание, а не на собственное авторитет родителей и послушание ребёнка и имеет несколько составляющих: авторитет знания (о ребёнке, его интересах, предпочтениях, стремлениях, переживаниях и т. д.); авторитет помощи (своевременной, но ненавязчивой); линия ответственности за воспитание ребёнка.

Авторитеты знания и помощи в своей совокупности содействуют возникновению у ребёнка ощущения заботы о нём, поддержки, страховки и дают ему возможность проявить свою самостоятельность [6].

По мнению С. В. Ковалёва, высший вид авторитета — это личный авторитет. Его слагаемыми являются: частота и качество контактов с другими детьми, информированность о детях, степень понимания и уровень решения вопросов личной жизни ребёнка. Данный вид авторитета подразумевает знание, внимание, помощь родителей, их стремление к самосовершенствованию и совершенствованию окружающей действительности, личный пример взрослых, демонстрирующий социально одобряемое поведение [7].

Ю. П. Азаров считает, что авторитет родителей достигается соотношением «вместе» и «над», поскольку абсолютизация позиции «вместе» приведёт к панибратству и развитию детского эгоизма, а возведение в абсолют позиции «над» превратится в грубое насилие над личностью ребёнка [8].

В психологии гуманистическое направление рассматривается в русле концепций К. Роджерса, А. Маслоу, Ш. Бюллер и других исследователей. В основе гуманистического направления в российской и отечественной психологии лежат идеи М. М. Бахтина о диалогическом общении, имеющем следующие отличительные характеристики: равенство позиций воспитателя и воспитанника; отсутствие оценок, принятие, уважение и доверие; сходство установок воспитателя и воспитанника относительно одной и той же ситуации; искренность и естественность проявления эмоций, взаимопроникновение в мир чувств; владение участниками диалога разнообразными коммуникативными средствами и их использование [9].

В контексте гуманистического подхода фундаментальной основой развития ребёнка выступает родительское отношение, базирующееся на категориях «безусловная любовь», «принятие», «понимание», «ответственность», «эмпатия» и др. Родительское отношение — это «...целостная система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребёнка, его поступков» [10, с. 1].

Родительское отношение стало объектом исследований А. Я. Варга, А. С. Спиваковской, И. М. Марковской, В. О. Кондрашевой и многих других авторов. В родительском отношении можно выделить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. *Когнитивный* компонент содержит знания и представления о различных способах и формах взаимодействия с ребёнком, о целевом аспекте этих взаимоотношений, убеждения в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребёнком, которые реализуют родители. *Эмоциональный* компонент составляют оценки и суждения о различных типах родительского отношения, а также доминирующий эмоциональный фон, который сопровождает поведенческие проявления родительского отношения. *Поведенческий* компонент представляет собой формы и способы поддержания контакта с ребёнком, формы контроля, воспитание взаимоотношения путём определения дистанции общения [11].

Многочисленные исследования в данном направлении и различные подходы авторов к определению составляющих родительского отношения послужили тому, что в научной литературе существует множество типов, видов, стилей родительского отношения. При всём разнообразии подходов к изучению родительского отношения отношение детей к родителям рассматривается лишь как удовлетворённость отношениями с родителями, проявляющаяся в осмысленности ребёнком семьи, собственного поведения и отношения к родителям и себе.

А. А. Шведовская понимает детско-родительские отношения как принципиальный момент взаимодействия и общения с учётом позиции и родителя, и ребёнка. Позиция родителя включает родительское поведение, стиль родительской дисциплины (требования, запреты, контроль за их выполнением, санкции, мониторинг), образ ребёнка и эмоциональное отношение к нему. Позиция ребёнка представлена характером переживаний детско-родительских отношений, способами взаимодействия с родителями [12].

Приверженцы гуманистического подхода (Ю. П. Азаров, Д. В. Винникот, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Гордон, Х. Дж. Джайнот, Р. Кэмпбелл и др.) в качестве первостепенной основы отношений родителей и детей выделяют родительскую любовь, искрен-

ность, способность к эмоциональному контакту, естественность проявления чувств. «...Любовь действует на ребёнка как музыка, как чарующая красота, что пленяет душу» [13, с. 24].

Группа исследователей под руководством Р. В. Овчаровой выделила биологическую, психологическую и социальную составляющие родительской любви. Биологическая составляющая представляет собой инстинктивную способность человека «любить» своего ребёнка. Психологическая включает эмоционально-чувственный (сфера глубоких личностных, субъективно-психологических переживаний родителей по отношению к ребёнку) и когнитивный (наличие у родителей определённых представлений о любви, её проявлениях, способность контролировать и регулировать эти проявления) компоненты. В социальную составляющую входят поведенческий компонент, семейные нормы и правила. В поведенческом компоненте (реакциях, действиях, поступках) обнаруживается объективность родительской любви, которая, как уже социально-психологическое, реализуется во взаимодействии и прежде всего в общении [11].

Родительская любовь — двустороннее отношение, предполагающее двух участников — родителя и ребёнка, которых связывают взаимопонимание, взаимоуважение и взаимная симпатия. Ребёнок чувствует любовь родителя, и родитель воспринимает себя любимым, любящим в том случае, если:

- родитель умеет доступно выражать свои чувства ребёнку;
- ребёнок соответственно понимает своего родителя;
- родитель понимает внутренне состояние ребёнка и способен воспринять выражаемые ребёнком чувства любви и привязанности [14].

Ощущение уверенности детей в любви родителей зависит не от количества времени, которое с ним проводят родители, не от обеспечения детям материальных условий, не от многочисленных занятий, организованных по инициативе родителей, а лишь от постоянного поддержания и сохранения контакта с ребёнком, основанного на искренней заинтересованности его жизнью, желании наблюдать и понимать все изменения, происходящие в его душе и сознании.

Любовь родителей к детям порождает любовь детей к родителям, которая в дальнейшем развивается в любовь к людям, затем в любовь к своим собственным детям и любовь к Родине. Я. Корчак, рассуждая о чувствах взрослого и ребёнка, указывал на необходимость вообще чувствовать вместе с ребёнком: «...по-детски радоваться и грустить, любить и сердиться, обижаться и стыдиться, опасаться и доверять» [15, с. 279].

Истинная любовь безусловна, то есть любить ребёнка нужно не за его достижения, способности, поступки, а просто за то, что он есть. Такая любовь подразумевает принятие ребёнка (ещё одна основополагающая категория гуманистической концепции). Принятие означает признание права ребёнка на индивидуальность, непохожесть на других, утверждает неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами [3; 8; 10].

Особое внимание в гуманистических концепциях детско-родительских отношений уделяется умению родителей общаться с детьми (в смысле разговаривать), уметь слушать и понимать их, при этом понимание рассматривается как модель взаимоотношений взрослого и ребёнка. В. А. Сухомлинский справедливо отмечал, что «слово — это могучее средство оберегания души ребёнка от грубости, бессердечности, тупости, толстокожести. <...> Сердце пробуждается словом» [13, с. 87].

Ещё одна значимая категория в контексте детско-родительских отношений с позиции гуманистического подхода — это ответственность, причём как ответственность родителей, так и ответственность детей. Исследования К. А. Абульхановой-Славской и Л. И. Дементий показали, что ответственность непосредственно связана с такими фундаментальными личностными качествами, как самостоятельность, уверенность, способность к самоконтролю [16]. Родительская ответственность выступает следствием осознания человеком себя в роли родителя и принятия этой роли. Она дуальна по своей природе: с одной стороны, это ответственность перед социумом за воспитание ребёнка, с другой стороны, перед безличной природой — своей совестью. А. С. Макаренко выделял линию ответственности в качестве важной составляющей родительского авторитета, где лежат начала не толь-

ко помощи, но и требования. Ребёнок с малых лет должен чувствовать, что он с семьёй «не живёт на необитаемом острове». Его необходимо приучать к «гармонии согласованной жизни», заключающейся в соотношении «хочу», «можно», «нельзя», «надо» [6, с. 14].

Можно предположить, что детско-родительские отношения как компонент гуманистической культуры представляют собой динамическую систему взаимоотношений в диаде *родитель — ребёнок*, основанную на принципах свободы, принятия и доминантности и проявляющуюся в отношениях взаимной любви, заботы и ответственности.

Свобода в педагогическом контексте может быть представлена в трёх взаимосвязанных психологических состояниях самореализации ребёнка: «хочу» (проявление потребности), «надо» (преодоление трудностей) и «могу» (творчество) [1]. Категория «само» выступает как выражение подлинной свободы, которая, в свою очередь, не может быть в полной мере реализована без категории «со»: сопричастности, сотрудничества, сочувствия, сострадания, соучастия. Гармония между «само» и «со» есть формула человеческого счастья [8].

Принцип доминантности («доминанты на другое лицо») подразумевает установку на принятие Другого, внимание к нему, что находит своё выражение в любви, заботе о Другом, терпимости, уважении к нему, а также в критической самооценке и сравнении себя со значимым Другим [1]. Данный принцип исходит из того, что одной из основ гуманного отношения взрослого к ребёнку выступает духовная общность или духовная связь, которая характеризуется взаимным принятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу, делает возможным наиболее полное понимание одной индивидуальности другой индивидуальностью и предполагает «...выход за рамки самого себя и понимание

(постижение) личности Другого, а также чувство ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы» [17, с. 172].

Забота — это «деятельное отношение к человеку, направленное на оказание помощи, содействие благу и счастью человека и вытекающее из сострадания или обязанности» [18, с. 7]. В гуманистическом контексте — вытекающее из любви к человеку. Любовь понимается как субъект-субъектное отношение, посредством которого реализуется глубокое индивидуально-избирательное интимное чувство, векторно направленное на свой предмет и объективирующееся в самодостаточном стремлении к нему [18, с. 15].

Ответственность с точки зрения педагогики определяется как «способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам» [18, с. 406]. Следует отметить, что ответственность не сводится только к ответственности за результаты действий, а рассматривается и как предотвращение обеспокоенности действий, и как предотвращение негативных последствий, за которые пришлось бы расплачиваться в будущем [16].

Таким образом, детско-родительские отношения как компонент гуманистической культуры представляют собой взаимоотношения родителей и детей, выраженные следующими категориями: «свобода», «любовь», «забота», «ответственность», «принятие», где отношения «взаимо» — «взаимные», «двусторонние», «ответные», «обоюдные» — приобретают ключевое значение. Авторитет родителей, основанный на гармоничном соотношении «вместе» и «над», взаимное уважение родителями и детьми личности друг друга, обоюдное внимание к потребностям и интересам каждого, искренность проявления чувств — вот тот фундамент, на котором строятся гуманистические детско-родительские отношения.

### Список цитированных источников

1. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования / ред. С. Я. Вишникина. — Вып. 10. — М. : Нар. образование, 2000. — 272 с.
2. Стёпин, В. С. Культура / В. С. Стёпин // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов (гл. науч. ред.). — 3-е изд., испр. — Минск : Книжный Дом, 2003. — С. 527—529.
3. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили // Гуманно-личностный подход к детям : сб. науч. тр. / Ш. А. Амонашвили ; Акад. соц. и пед. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Ин-т практич. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. — С. 298—489.

4. Грицай, Л. А. Развитие родительской культуры в традициях отечественной педагогики XII—XX веков : парадигмальный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Грицай ; Моск. гос. ин-т культуры. — М., 2016. — 50 с.
5. Советский энциклопедический словарь / науч.-ред. совет : А. М. Прохоров (пред.) [и др.]. — М. : Советская энциклопедия, 1981. — 1600 с.
6. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. — М. : Политиздат, 1990. — 416 с.
7. Ковалёв, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалёв. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.
8. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Политиздат, 1985. — 238 с.
9. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.
10. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Я. Варга ; Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1987. — 25 с.
11. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. — 319 с.
12. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. А. Шведовская ; МГУ. — М., 2006. — 30 с.
13. Сухомлинский, В. А. Мудрость родительской любви / В. А. Сухомлинский ; сост. А. И. Сухомлинская. — М. : Молодая гвардия, 1988. — 304 с.
14. Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребёнка / Г. Т. Хоментаскас. — М. : Педагогика. 1989. — 160 с.
15. Корчак, Я. Как любить ребёнка : Книга о воспитании ; пер. с польск. / Я. Корчак. — М. : Политиздат, 1990. — 493 с.
16. Абульханова-Славская, К. А. Типология личности и гуманистический подход [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова-Славская. — Режим доступа : <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document77.pdf>. — Дата доступа : 26.11.2017.
17. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
18. Рапацевич, Е. С. Педагогика : современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск : Соврем. шк., 2010. — 720 с.

*Материал поступил в редакцию 07.05.2018.*

### **ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ**

Преобразования, происходящие в нашем обществе, затрагивают все сферы жизни. Процесс перемен идёт и в высшей школе, которая наиболее чутко реагирует на потребности времени. Современная концепция вузовского образования, в том числе языкового, развивается в гуманистическом направлении и предполагает личностный уровень развития будущего специалиста, вооружение его способами решения задач, характерных для будущей профессиональной деятельности. Качество образования всё в большей степени определяется формированием особых личностных характеристик: устойчивой внутренней мотивации и способности к социальным и профессиональным инновациям, к проявлению при этом креативности, готовности не просто выживать и достаточно успешно существовать в сфере своей профессиональной деятельности, а инициативно преобразовывать эту сферу, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения.

Силкович Л. А. Теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации.

## Генезис профилизации общего среднего образования

**А. В. Позняк,**

начальник центра развития педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена проблеме профилизации общего среднего образования. Исследуется история её становления и развития. Представлены основные периоды профилизации: утилитарный, академический, развивающий. Рассматриваются их ключевые характеристики.

**Ключевые слова:** общее среднее образование, профилизация образования, профильное обучение, самоопределение личности, генезис профилизации

The article is devoted to the problem of general secondary education profiling. The history of formation and development of profiling is investigated. The main periods of profiling are described: utilitarian, academic, developing. Their key characteristics are considered.

**Keywords:** general secondary education, education profiling, profile education, self-determination of a person, profiling genesis.

Механизм самоопределения, заложенный в природе человека, играет ключевую роль в процессе его взросления: формировании мировоззрения, ценностных ориентаций, жизненных установок, поиске своего призвания. Наиболее сенситивным для самоопределения является юношеский возраст — именно этим обусловлена продуктивность использования периода обучения в старших классах для помощи учащимся в поиске интересной им в будущем трудовой сферы.

В работах, посвящённых исследованию сущности и значения самоопределения (самодетерминации) личности (К. А. Абульханова-Славская, М. Р. Гинзбург, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. И. Мудрик, С. Л. Рубинштейн, Э. Эриксон и др.), концептуальным является представление о таковом как самостоятельном этапе социализации, во время которого индивид начинает осознавать необходимость поиска целей и смысла жизни, проявляет готовность к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, имеющихся качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества.

Этим объясняется актуальность профилизации образовательного процесса на старшей степени общего среднего образования: ведущая в раннем юношеском возрасте деятельность — самоопределение — обуславливает эффективное использование принципов индивидуализации и дифференциации. Именно они лежат в основе организации профильного обучения [1].

Применительно к образовательному процессу в школе профилизация в наиболее общем виде означает ориентацию содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания на сферу трудовых отношений с целью поддержки учащихся в профессиональном самоопределении. Такой подход к организации обучения и воспитания создаёт условия для того, чтобы учащиеся имели возможность максимально раскрыть свои способности, потенциал, почувствовать и осмыслить интерес к той или иной сфере труда и жизнедеятельности.

В настоящее время внимание к внутренним, психологическим, факторам жизненного самоопределения индивида (его мотивам, целям, интересам,



потребностям, склонностям и задаткам) определяет вектор развития школьной педагогики в области профилизации образовательного процесса.

К такому подходу в понимании назначения профилизации учёные-педагоги пришли не сразу. Профилизация образования как феномен, возникший в начале XX века, прошла в своём развитии несколько стадий. Исследование данного аспекта позволяет увидеть, как менялись на протяжении последнего столетия ключевые установки, идеи и механизмы организации образовательного процесса как средства жизненного и профессионального самоопределения учащихся и что являлось предпосылками для этих изменений.

Генезис профилизации общего среднего образования прослеживается в контексте общих тенденций развития идей педагогической поддержки профессионального самоопределения личности в истории и на современном этапе развития образования.

Проблема профессионального становления личности всегда была предметом внимания со стороны исследователей гуманитарной сферы: философов, социологов, психологов, педагогов, историков и др. Уже в трудах Аристотеля, Платона, Сократа формулируется идея о том, что специфика человека состоит в обладании свободой как способностью превосходить телесную и социальную детерминацию, искать и выбирать новые возможности, принимать решения [2].

На много веков опережая зарождение широкого интереса к внутренним факторам выбора человеком своего профессионального будущего, испанский врач Хуан Уарте (XVI в.) в трактате «Исследование способностей к наукам» формулирует вопросы, касающиеся человеческих знаний, возможностей и способностей, которые, по его мнению, обнаруживаются не у всех людей (почему кто-то преуспевает в одной области наук, а в другой — нет? Как определить, какие науки и виды искусства больше всего подходят каждому человеку? и т. д.), и даёт на них ответы [3].

Однако, отмечают исследователи, «выбор будущего рода деятельности человека на протяжении истории общественно-го развития зависел от ряда внешних факторов, таких как воля родителей, материальное состояние и социальный статус

семьи, так называемая наследственная “профессиональная направленность”, потребности общества и др. До определённого этапа истории выбор личностью будущей профессиональной деятельности в подавляющем большинстве случаев определялся внешними факторами» [4].

Необходимость в целенаправленной деятельности по формированию у человека способности и готовности к осознанному выбору профессии исходя из собственных склонностей, потребностей, мотивов, интересов и т. п. возникает только в начале XX века. Именно этот период можно считать отправной точкой становления и развития целенаправленной педагогической помощи учащимся в выборе профессии и первым этапом профилизации образовательного процесса в её современном понимании.

Так называемая эпоха массового производства, связанная с бурным промышленным ростом и урбанизацией населения, приводит к специализации производства и, в свою очередь, к диверсификации видов трудовой деятельности, появлению большого количества разнообразных рабочих мест [5]. Возрастает потребность в отборе квалифицированных кадров, имеющих склонности и предпосылки к выполнению того или иного вида трудовой деятельности, мотивированных и соответственно подготовленных.

Именно в это время оформляются первые теории в области управления человеческими ресурсами, научной организации труда, работы с кадрами. А. А. Богданов, Э. Мэйо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллетт, Х. Эмерсон и другие ищут способы повышения производительности труда средствами эффективной организации человеческих ресурсов. Важное место в этих теориях отводится человеческому фактору и в частности готовности кадров к тому или иному виду деятельности.

Например, в книге «Общий и промышленный менеджмент» (1916 г.) классик научного менеджмента Анри Файоль описывает стратегию подготовки будущих менеджеров, предлагая ввести менеджмент в учебные планы государственных школ [6].

Развитие теории управления дало толчок становлению индустриальной, промышленной психологии (Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, А. Бине, А. А. Богданов, Г. Мюнстерберг и др.), которая занялась

изучением устойчивых качеств человека, механизмов их выявления и формирования. В это же время появляются термины «профессиональное консультирование», «профессиональный отбор» [7, с. 33].

Одновременно с потребностями бурно развивающегося в начале XX века рынка труда и его ключевых представителей, работодателей, в квалифицированных подготовленных кадрах сам субъект трудовых отношений, трудящийся, начинает испытывать потребность во внимании к своей личности, к собственным интересам и мотивам.

Как отмечают исследователи, именно в этот период перед большим количеством людей — жителей Европы, Америки как наиболее развитых индустриально континентов — возникает проблема свободы выбора, «...чего раньше не было или было характерно лишь для отдельных людей, которые не могли и не хотели жить по ранее заведённому патриархальному порядку. Такая свобода действительно породила множество проблем, и главная из них — это ответственность за важные жизненные выборы, к которой большинство людей были не готовы» [8, с. 7].

В связи с этим всё более актуальным становится поиск в области гармонизации потребностей рынка труда в квалифицированных, ответственных, заинтересованных в своем виде трудовой деятельности кадрах и потребностей отдельного индивида в самоопределении и самореализации, в том числе и в профессиональной сфере.

Социокультурный и педагогический контекст начала XX века обусловил появление первых специализированных учреждений, оказывающих профориентационные услуги. Это в свою очередь создало предпосылки для становления и развития научных исследований в области профессионального самоопределения личности.

Первым учреждением, организующим помощь в профессиональной ориентации, стала лаборатория профориентации в Страсбурге (Франция, 1903 г.). В 1908 году в Бостоне (США) начинает работать профориентационное бюро по выбору профессий. Создатель бюро, Фрэнк Парсонс, в работе «Выбор призвания» (1909 г.) анализирует первый опыт профессионального консультирования, обобщает и развивает теоретические идеи профессионального становления личности [9].

В этой работе автор выделяет три ключевых основания продуктивного выбора профессии: ясное понимание своих интересов, ресурсов, возможностей; знание требований, перспектив, ограничений профессии; взвешенное суждение о соотношении отмеченных групп фактов.

Как указывают многочисленные исследователи, Ф. Парсонс впервые применил комплексный подход к вопросу профориентации, рассматривая данный феномен в разных аспектах: социально-экономическом, социологическом, психологическом, педагогическом [10, с. 124]. Изучая механизмы профессионального выбора, он подразделяет существующие профессии и виды труда на основании выделения базовых личностных характеристик (fundamentals), необходимых человеку независимо от выбранной профессии. В первую очередь в их числе — здоровье, выносливость, упорство и др. В то же время учёный предпринимает вполне успешную для того периода попытку классифицировать специфические свойства, необходимые индивиду в той или иной трудовой сфере [9, с. 49—62].

В этот период оформляются первые теоретические обоснования модели профессионального становления личности, впервые системно описываются профориентационная практика и профессиональное консультирование, создаётся соответствующее методическое обеспечение. Молодым людям рекомендуется выбирать профессию осознанно, не надеяться на случай, тщательно осмысливать свой выбор и обращаться к помощи профконсультанта, ознакомиться с большим числом профессий, а не брать сразу же за «удобную» или случайно подвернувшуюся работу. Формулируются и первые требования к профконсультанту, его взаимоотношениям с консультируемым: профконсультанту вменяется в обязанность внимательно изучать особенности личности того, кто выбирает профессию, а также знать факторы успешного выбора и сам мир профессий [9, с. 49—62].

В ноябре 1910 года в Бостоне (США) состоялась Первая национальная конференция по вопросам профессиональной ориентации, на которой были провозглашены принципы профориентационной работы, не утратившие актуальность и сегодня: опора на престиж работы, полезной для общества; информирование уча-

щихся о многообразии профессий уже на этапе обучения в средней школе; предоставление рекомендаций по выбору профессии на основе учёта способностей учащихся, а не только руководствуясь её востребованностью на рынке труда [11].

В это же время во всех крупных городах на территории Российской империи открываются службы, бюро по «приисканию» работы, в которых можно было получить бесплатную консультацию. Начинают издаваться журналы, где размещаются сведения о различных профессиональных учебных заведениях («Студенческий альманах» и др.).

Известно, что в Санкт-Петербурге профессор Н. Киреев безвозмездно помогал молодым людям в выборе факультета и специализации в университете, а чуть позже М. А. Рыбникова и И. А. Рыбников перенесли эту инициативу в гимназии [12].

В 1914 году в журнале «Вестник воспитания» публикуется статья Е. Чернолульской «Помощь окончившим школу в выборе профессии». В этот же период сотрудники Педагогического музея Московского учительского дома также занимались изучением вопросов организации специальной консультационной помощи молодым людям в выборе профессии.

Осуществляются и первые попытки дифференциации обучения исходя из способностей и возможностей учащихся. Ещё в 1864 году на территории Российской империи организуются семиклассные гимназии двух типов: классическая (для подготовки в университет) и реальная (для подготовки к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения) [13, с. 14].

Новый импульс идея профильного обучения получила в процессе подготовки в 1915—1916 годах российской реформы образования: IV—VII классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную [14].

На первом Всероссийском съезде работников просвещения в 1918 году были приняты решения, которые определили значимость подходов к системе профориентации, основанных на оказании психолого-педагогической помощи в выборе профессии. В рамках деятельности съезда было разработано Положение о единой трудовой школе, предусматривающее профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших клас-

сах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1921 году в СССР создан Центральный институт труда, начала функционировать лаборатория промышленной психотехники, в которой разрабатывались первые профессиограммы. С 1927 года по всей стране открываются профконсультационные бюро, к работе в них привлекаются не только специалисты-консультанты, но и школьные педологи.

Однако в 1934 году ЦК ВКП(б) и Совнарком СССР принимают постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. А в 1936 году выходит постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», и профориентация практически оказывается под запретом, наряду со многими гуманитарными дисциплинами (социологией, психологией и др.) [8].

Введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьёзную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило учёных-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

В целом в генезисе профилизации школьного образования период, охватывающий **1910-е — 1950-е годы**, следует определить как первый этап — **этап утилитарной профилизации**. Он, безусловно, является самым длительным, поскольку на его протяжении закладывался фундамент индивидуализации и дифференциации обучения, шёл поиск основных форм и видов профильного обучения.

После Второй мировой войны с наступлением эпохи научно-технической революции происходит качественный скачок в структуре и содержании производительных сил. Бурное развитие наукоёмких производств, интеллектуализация всех сфер мировой экономики требуют повышения уровня квалификации трудовых кадров.

Этот вызов система образования решает средствами индивидуализации и дифференциации по способностям. Открываются школы с углублённым изучением предметов. Качество образования

определяется в первую очередь академическими успехами учащихся. Нарбатывается уникальный опыт создания условий для развития интеллектуальных задатков и способностей детей. Начинается второй этап — **этап академической профилизации**.

В послевоенный период в Западной Европе и США активно внедряются идеи гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.), культивируется внимание к личности ребёнка, её задаткам, склонностям, возможностям.

В СССР в 1957 году Академия педагогических наук выступила инициатором реализации эксперимента, в ходе которого предполагалось провести дифференциацию по трём направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-аграрному; социально-экономическому и гуманитарному. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 году были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: проведение факультативных занятий в VIII—X классах и организации школ (классов) с углублённым изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

В США с 1960-х начинается реализация идеи «комбинированной профориентации» (выбор сразу нескольких специальностей, к которым учащиеся проявляют профессиональный интерес). Этот подход позволил в профориентационной работе сместить акцент с потребностей рынка труда на потребности людей выполнять работу в рамках имеющихся или потенциальных возможностей. Ведущей целью американской школы в сфере поддержки учащихся в профессиональном самоопределении становится развитие личности, способной адекватно оценить свои профессиональные устремления и возможности и обдуманно принять решение о выборе профессионального пути [15; 16]. В США и Западной Европе широкое распространение получает предметная профилизация: старшеклассники учатся в гуманитарных, технических, естественнонаучных и других классах.

В то же время выявляется ряд психолого-педагогических проблем, которые невозможно решить в рамках сложившейся

в данный период образовательной парадигмы, ориентированной на дифференциацию детей по признакам академических способностей к изучению тех или иных предметов. Это проблемы недостаточного внимания к духовно-нравственному развитию личности, снобизма, элитарности, претензий на исключительность, переоценки одарённости и т. п. Здесь же следует отметить и «натаскивание» по учебным предметам в ущерб творческому развитию личности. Перечисленные противоречия приводят на стыке веков к смене парадигмы в области профилизации образования.

В конце XX — начале XXI века в мировой экономике начинает преобладать инновационный сектор с высокопроизводительной промышленностью, индустрией знаний. Наиболее ценными трудовыми качествами личности становятся уровень её образования, профессионализм, обучаемость и творческий подход к делу.

Главным фактором интенсивного социокультурного развития является человеческий капитал — профессионалы, высокообразованные люди, наука и знания во всех видах экономической инновационной деятельности.

Школа отвечает на запрос подготовки новых поколений к жизни в обществе XXI века поиском средств предоставления каждому ребёнку равных возможностей в обучении в соответствии с его интересами и способностями. Появляются учебные заведения нового типа (гимназии, лицеи), ведутся эксперименты и реализуются инновации в области мультипрофильного обучения, в направлении построения индивидуальных образовательных маршрутов.

Таким образом, можно говорить о начале третьего, текущего, — **этапа развивающей профилизации (1990-е годы — настоящее время)**.

В мировом образовательном пространстве расширяются и закрепляются различные подходы к организации профильного обучения: предметный, разноуровневый, по трудовой сфере, которым соответствуют определённые виды профилизации. Наибольшее распространение получают *предметно-ориентированная профилизация* (естественнонаучный, филологический, социально-гуманитарный, физико-математический, технико-технологический и другие профили); *профессионально-ориенти-*

рованная профилизация (спортивный, военный, педагогический, экономический, сельскохозяйственный, юридический и др.) [17, с. 13].

Отличительными чертами данного периода генезиса профилизации образования в средней школе являются вариативность и гибкость в выборе профильных дисциплин, разнообразие форм организации профильного обучения, максимальная индивидуализация и учёт запросов учащихся и их родителей.

В контексте современных тенденций профилизация наполняется новым смыслом и содержанием, детерминирует мотивацию учащихся на выбор специальностей, делает его осознанным и целенаправленным, оптимизирует адаптацию обучающихся к специфике профильного обучения. Образовательный процесс основывается на углублённом изучении ряда предметов, создании специальных профильных учебных курсов, внедрении идеи практикоориентированности, исследовательского, проектного методов обучения. Такая организация профильного обучения способствует личностному развитию, формированию важных личностных качеств: лидерских, коммуникативных, творческих и др. В современном обществе востребован человек, не только владеющий знаниями и умениями, но и выступающий носителем сформированных ключевых (жизненных), личностных, профессиональных компетенций, проявляющихся в способности и готовности продуктивно использовать приобретённые знания и умения в своей жизнедеятельности, в стремлении к постоянному совершенствованию этих компетенций, приобретению новых на основе рефлексии.

В Республике Беларусь с 2015/2016 учебного года на III ступени общего среднего образования в учреждениях общего среднего образования вводится профильное обучение, в рамках которого предусмотрены изучение на повышенном уровне отдельных учебных предметов, а также возможность организации классов и групп профессиональной направленности с целью ориентации учащихся на получение педагогических специальностей, специальностей государственных органов обеспечения национальной безопасности и др.

Таким образом, изучение генезиса профилизации общего среднего образования даёт основания для определения сущности данного явления, его инвариантного ядра и ключевых функций, способов реализации в конкретных исторических экономических и социокультурных условиях, а также его специфики в настоящее время.

На всех этапах исторического развития профилизация образования была наиболее адекватным механизмом обеспечения экономического и общественного благополучия социума. Профилизация в школе возникла и развивалась как способ создания условий для поиска растущей личностью своего призвания на основе самоопределения, предоставления учащимся возможности спроектировать своё будущее и сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора.

Спецификой настоящего периода профилизации является приоритет процессов самопознания, самоопределения и самореализации личности в образовательном процессе.

### Список цитированных источников

1. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников / С. Н. Чистякова. — М. : Изд. центр «Академия», 2007. — 128 с.
2. Платонов, В. В. Образование как социокультурная система : методологические проблемы теории и истории образования : учеб. пособие / В. В. Платонов. — М. : ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 232 с.
3. Уарте, Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте. — М. : Академия наук СССР, 1960. — 320 с.
4. Дементьев, И. В. Генезис и понятие профориентации в педагогической науке и практике [Электронный ресурс] / И. В. Дементьев. — Режим доступа : <http://elib.bsu.by/bitstream/>. — Дата доступа : 20.04.2018.
5. Баумунг, Э. В. Этапы развития диверсификации производства / Э. В. Баумунг // Молодой учёный. — 2012. — № 3. — С. 144—150.
6. Файоль, А. Общее и промышленное управление [Электронный ресурс] / А. Файоль. — Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5783>. — Дата доступа : 17.01.2018.

7. Толочек, В. А. Психология труда : учеб. пособие / В. А. Толочек. — СПб. : Питер, 2017. — 480 с.
8. Пряжникова, Е. Ю. Профорентация / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М. : Изд. центр «Академия», 2010. — 496 с.
9. Parsons, F. *Choosing a Vocations* / F. Parsons. — Boston, MA : Houghton Mifflin Company, 1909. — 165 p.
10. Рубцова, Н. Е. Психолого-педагогические модели профессионального становления : кросс-культурный анализ / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // *Человек и образование*. — 2015. — № 1. — С. 123—128.
11. Дианина, Е. В. Социальные предпосылки возникновения системы профессиональной ориентации : ретроспективный анализ / Е. В. Дианина // *Вестник университета (Государственный университет управления)*. — 2016. — № 1. — С. 233—237.
12. Харченко, А. С. История становления профорientации в России [Электронный ресурс] / А. С. Харченко. — Режим доступа : <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-105>. — Дата доступа : 22.01.2018.
13. Писарева, С. А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования : российское видение : Рекомендации по результатам научных исследований / С. А. Писарева. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 84 с.
14. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.htm>. — Дата доступа : 31.05.2018.
15. Мухамедова, Э. В. Профессионально-педагогическая ориентация старших школьников в Российской Федерации и Соединённых Штатах Америки : сравнительно-сопоставительный анализ : дис. ... канд. пед. наук / Э. В. Мухамедова ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. — Пятигорск, 2005. — 232 с.
16. Предпрофильная подготовка и профильное обучение как факторы обеспечения качественного доступного образования (методические материалы) / под науч. ред. Н. Н. Сабельниковой-Бегашвили. — Ставрополь : ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. — 176 с.
17. Об организации в 2015/2016 учебном году профильного обучения на III ступени общего среднего образования // Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь (от 22 мая 2015 г. № 05-21/90-и) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://moiro.by/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=2225&Itemid=23&lang=ru](http://moiro.by/index.php?option=com_k2&view=item&id=2225&Itemid=23&lang=ru). — Дата доступа : 31.05.2018.

*Материал поступил в редакцию 05.06.2018.*

### **ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ**

Необходимо отметить, что между негативной и позитивной идентичностью не существует жёсткой границы, так как процесс формирования идентичности является непрерывным и динамическим. То, что вчера индивид отвергал как неприемлемое, сегодня может стать для него предпочитаемым, и наоборот. Особенно заметны эти изменения в условиях современного «текущего» общества. Но именно в такое сложное время, когда нет уверенности ни в чём, старые ценности разрушаются, а новые пока ещё не определены, для наилучшей социальной адаптации индивиду нужно обратиться к позитивным и негативным сторонам своей личности, провести концептуальную «ревизию», принять необходимое, отвергнуть неприемлемое и выработать свою устойчивую Я-концепцию, которая ляжет в основу его многогранной идентичности.

Илюкович Т. П. Структура Я-концепции в динамической модели идентичности.

## Условия реализации модульно-компетентностного обучения в системе высшего образования

**Т. Н. Канашевич,**

начальник отдела мониторинга  
качества образования

Института интегрированных форм обучения и  
мониторинга образования

Белорусского национального  
технического университета,

кандидат педагогических наук, доцент,

**Н. В. Шведко,**

старший преподаватель кафедры  
«Электротехника и электроника»

Белорусского национального  
технического университета

Приоритетным направлением развития страны является повышение конкурентоспособности экономики, чем обуславливается необходимость модернизации подготовки кадров. Осуществление данной задачи возможно через внедрение в образовательный процесс модульно-компетентностного обучения, обеспечивающего повышение гибкости образовательной системы, а также грамотное проектирование персонализированного образовательного процесса. Для корректной реализации модульно-компетентностного обучения целесообразно учесть ряд условий, обоснование которых приводится в данной статье.

**Ключевые слова:** модульно-компетентностное обучение, организационные условия, педагогические условия, компетенция.

The priority direction of the country development is increasing of the economy competitiveness that causes the need to modernize personnel training. The implementation of this task is possible through the introduction of modular competency-based teaching into the educational process, which allows to increase flexibility of the educational system, as well as competent design of the personalized educational process. For the correct implementation of modular competency-based teaching, it is advisable to take into account a number of conditions, justification of which is provided in this article.

**Keywords:** modular competency-based teaching, organizational conditions, pedagogical conditions, competency.

Под модульно-компетентностным обучением, реализуемым в учреждении высшего образования, понимают вид обучения, который направлен на формирование и развитие у обучающихся профессионально значимых компетенций на основе использования модульной образовательной программы в рамках субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. Такое обучение осуществляется посредством вариативного моделирования образовательных траекторий с учётом специфики профессиональной подготовки и потребностей будущих специалистов и их работодателей.

Реализация модульно-компетентностного обучения требует создания специальных условий, обеспечивающих как необходимую материально-техническую, так и информационно-коммуникативную базу для продуктивного формирования компетенций у будущего специалиста (*рисунки*).

Организационные условия призваны создать оптимальную основу для продуктивного формирования профессионально значимых компетенций с помощью определения необходимых для использования учебно-информационных, практико-лабораторных, диагностико-контролирующих и методических средств, в том числе, и в рамках сотрудничества с профильными производственными предприятиями или учреждениями. Целесообразно выделить две подгруппы таких условий: организационно-коммуникативные и организационно-ресурсные.

**Организационно-коммуникативные условия** — это совокупность мер, которые определяют характер и направ-



**Рисунок. — Комплекс условий реализации модульно-компетентного обучения в системе высшего образования**



ления партнёрства субъектов образовательного процесса и потенциальных работодателей как потребителей образовательных услуг. К данной группе мер относятся:

- установление, укрепление и расширение взаимовыгодных связей между учреждениями высшего образования и профильными производственными предприятиями или учреждениями;
- сочетание реального и сетевого (в сети Интернет) взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Существенное значение для качества подготовки специалистов имеет установление, укрепление и расширение эффективного сотрудничества организаций — заказчиков кадров, учреждений высшего образования и обучающихся, предусматривающего выявление и удовлетворение потребностей инновационной экономики, общества и образовательных запросов граждан, на основе чего обеспечиваются корректировка и модернизация учебно-информационных, практико-лабораторных и методических образовательных средств.

Приоритетными направлениями взаимодействия учреждений высшего образования с организациями — заказчиками кадров как потребителями образовательных услуг выступают:

- формирование социального заказа на подготовку кадров конкретных специальностей и согласование требований к профессиональным компетенциям будущих специалистов;
- использование системы многоканального финансирования образования при участии предприятий-партнёров;
- создание условий формирования мотивации студентов к профессиональному самоопределению, обеспечивающих достижение сбалансированности между интересами и психофизическими особенностями обучающихся;
- организация стажировок преподавателей на предприятиях для изучения современных технологических процессов и нового оборудования, а также повышения компетентности педагогов;
- практическое обучение студентов на производстве с целью максимальной адаптации будущих специали-

тов к выполнению профессиональных функций;

- трудоустройство выпускников [1].

Данное сотрудничество обладает рядом положительных факторов как для учреждений высшего образования, так и для организаций — заказчиков кадров. Некоторые из них представлены в таблице.

В реализации модульно-компетентностного обучения немаловажную роль играет обеспечение сетевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которое объединяет в себе возможность создания современного образовательного контента и использования удобных режимов осуществления коммуникации. Это позволяет расширить границы и формы сотрудничества участников образовательного процесса, способствует приобретению студентами специальных умений посредством информационных технологий, проявлению обучающимися профессионально-творческой и познавательной активности, развитию информационной культуры, формированию навыков самообразования, самоанализа и самоконтроля, профессионально-критического мышления, а также обеспечивает индивидуализацию обучения, что содействует интенсификации и повышению результативности управляемой самостоятельной учебной деятельности студентов.

Сетевое взаимодействие участников образовательного процесса может реализовываться с помощью таких коммуникационных средств, как электронная почта, чаты, форумы, персональный сайт преподавателя, социальные сервисы (социальные сети, вики-среды, социальные мультимедиа, социальные поисковые системы, сервисы закладок, сетевые сообщества). В его рамках осуществляется совместное обсуждение учебных вопросов и задач, проведение мастер-классов, дистанционных семинаров, обмен полезными образовательными ресурсами, получение консультации у педагога (обратная связь), своевременное информирование студентов о расписании занятий, вебинаров, размещение в свободном доступе учебно-методических материалов (пособий, лекций, практических заданий, экзаменационных вопросов, электронных тетрадей).

**Организационно-ресурсные условия** определяют наличие и особенности использования информационных и техниче-

**Таблица. — Положительные факторы сотрудничества учреждений высшего образования и организаций — заказчиков кадров**

Направление сотрудничества	Для потребителей образовательных услуг, организаций — заказчиков кадров	Для учреждений высшего образования
Формирование социального заказа на специалистов определённых направлений и профилей	Обеспечение устойчивого экономического роста; повышение конкурентоспособности экономики; удовлетворение потребности в кадрах	Открытие новых перспективных и востребованных специальностей; отсутствие переизбытка невостребованных специалистов; формирование актуального и рационального плана приёма абитуриентов
Расширение участия в разработке образовательных программ и трудоустройство выпускников	Обеспеченность квалифицированными, конкурентоспособными специалистами, соответствующими требованиям экономики, наукоёмких, импортозамещающих и экспорториентированных производств	Удовлетворение заказа на специалистов; подготовка современных специалистов для различных отраслей; повышение престижа высшего образования; приведение качества подготовки специалистов в соответствие с требованиями современного уровня инновационного развития экономики и социальной сферы
Организация стажировок преподавателей на производстве	Совместные научные исследования для решения задач инновационного развития предприятия, экономики страны	Совершенствование профессиональной компетентности педагогов; коммерциализация научно-технических разработок
Организация производственного обучения студентов на предприятиях	Усиление практико-ориентированной подготовки будущих специалистов; адаптация будущих специалистов к выполнению профессиональных действий, функций; подбор сотрудников на перспективу среди лучших студентов	Обеспечение развития способностей и профессионально-творческого потенциала личности обучающегося; трудоустройство выпускников
Создание условий для формирования мотивации к профессиональному самоопределению	Обеспеченность специалистами, готовыми к непрерывному повышению профессиональной компетентности, реализации своего профессионально-творческого потенциала	Повышение эффективности образовательного процесса
Формирование системы многоканального финансирования учреждений высшего образования	Обеспеченность специалистами, готовыми к работе в условиях инновационного развития экономики и производств	Обновление учебно-лабораторного оборудования и материально-технической базы до уровня, соответствующего современным производственным технологиям; проведение актуальных научных исследований; снижение дефицита мест в студенческих общежитиях

ких средств для реализации модульно-компетентностного обучения и включают:

- разработку и своевременную модернизацию модульных образовательных программ и содержания учебного модуля;
- наличие диагностического инструментария для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций у обучающихся;
- создание среды smart-обучения;
- организацию деятельности педагога, направленной на повышение собственной профессиональной компетентности.

Внедрение в образовательный процесс модульных программ, их своевременная модернизация обеспечивают формирование у будущих специалистов профессиональных компетенций, соответствующих актуальным потребностям организаций — заказчиков кадров [2].

Определение уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся предусматривает применение соответствующего инструментария. Здесь целесообразно использовать контрольные работы, задания которых имеют прикладной характер и составлены в соответствии с требованиями модульной образовательной программы учебной дисциплины, что позволяет проверить способность обучающихся применять полученные знания, умения и навыки в знакомых и новых для них практико-ориентированных ситуациях.

Использование различных методов оценки результатов учебной деятельности обеспечивает возможность своевременной коррекции образовательного процесса, что повысит его эффективность [3, с. 15].

Создание среды smart-обучения наряду с предоставлением свободного доступа к учебному контенту имеет своей целью адаптацию процесса обучения в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями обучающегося. Такой подход предусматривает уточнение задач изучения учебного материала на основе стартовой оценки уровня подготовки студента, построение индивидуального плана учебной деятельности в рамках модуля, определение сроков и формы промежуточного и итогового контроля.

Важным аспектом реализации модульно-компетентностного обучения в системе высшего образования является орга-

низация мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов. Это должно обеспечить их психологическую и практическую готовность к постоянному совершенствованию таковой с учётом как индивидуальных профессиональных потребностей педагогов, так и специфики преподаваемых учебных дисциплин.

В число таких мероприятий могут входить: стажировки на профильных предприятиях в нашей стране и за рубежом; сотрудничество с коллегами из соответствующей сферы в исследовательских и образовательных проектах; включение требования о наличии опыта инженерной практики в критерии продвижения по карьерной лестнице; участие в коммуникативных тренингах; создание и внедрение эффективной программы мотивации труда педагогов (например, через введение статусного и финансового стимулирования) и др.

**Педагогические условия** — это совокупность мер организации эффективного взаимодействия между субъектами педагогического процесса по формированию профессионально значимых компетенций у студентов. К данным условиям относятся:

- повышение внутренней мотивации обучающихся к овладению компетенциями;
- формирование у студентов ценностного отношения к компетенциям как к личностным новообразованиям и осознание их значимости для осуществления будущей профессиональной деятельности;
- обеспечение вариативности выбора образовательной траектории при изучении учебной дисциплины;
- интенсификация управляемой самостоятельной учебной деятельности студентов;
- приоритетное использование активных и интерактивных методов и форм обучения;
- применение в учебном процессе виртуальных образовательных технологий.

Существенную роль в обучении играет мотивация обучающихся. Лидирующие позиции в системе мотивов студентов учреждений высшего образования занимают мотив-интерес, материальная заинтересованность (получение стипендии), уверенность в гарантированном трудоустрой-

стве после окончания обучения. Поэтому учебная успешность студента во многом зависит от наличия ценностного отношения к формируемым компетенциям и осознания их значимости для осуществления профессиональной деятельности.

Вариативное построение образовательных траекторий предоставляет возможность, с одной стороны, учесть интересы и потребности обучающихся, а с другой — обеспечить получение специализации в выбранном направлении профессиональной подготовки. Оно осуществляется с целью реализации уровневой и специализированной дифференциации содержания дисциплины и позволяет адаптировать учебную информацию к актуальному уровню знаний и познавательных потребностей обучающихся, конкретному направлению подготовки будущих специалистов. В зависимости от уровневой и специализированной дифференциаций варьируются содержание и объём учебных модулей одной и той же дисциплины, организационные формы и методы обучения.

Интенсификация управляемой самостоятельной работы студента при организации модульно-компетентного обучения предусматривает увеличение объёма, степени сложности и частоты предъявления обучающимся учебных заданий для выполнения при опосредованном педагогическом руководстве, что позволяет активизировать субъектную позицию студента в образовательном процессе.

Приоритетное использование активных и интерактивных методов и форм обучения направлено на развитие познавательных и профессиональных потребностей, мотивационной сферы студентов; креативности и мобильности, а также на формирование умений работать в команде и принимать коллективные решения; кроме того, оно придаёт образовательному процессу практико-ориентированный характер, а это предоставляет обучающимся возможность попробовать себя в ролях, моделирующих их будущую профессиональную деятельность [2, с. 12].

Особенностью интерактивных методов обучения является то, что усвоение студентами новой информации, формирование опыта и развитие качеств личности происходит в режиме индивидуальной и коллективной мыследеятельности, основанной на самоорганизации и самоуправлении.

Для реализации модульно-компетентного обучения большое значение имеет применение в образовательном процессе виртуальных лабораторных практикумов, использование которых обладает рядом достоинств, включая:

- высокий уровень безопасности при выполнении лабораторных работ;
- наличие более широкого диапазона изучаемых устройств и явлений;
- существенное расширение разнообразия режимов действия исследуемых устройств;
- возможность выполнения лабораторных работ на неограниченном количестве рабочих мест без дополнительных затрат на создание лабораторных установок;
- интенсификацию управляемой самостоятельной деятельности студентов.

Выполнение учебных экспериментов в виртуальной лаборатории дополняет и расширяет проводимые исследования, так как это позволяет изучать, например, ситуации аварийных режимов, которые невозможно смоделировать при натуральных испытаниях устройств; замедление или ускорение развития изучаемых явлений и процессов, что помогает более глубоко усвоить их сущность.

Таким образом, нами определён комплекс условий реализации модульно-компетентного обучения — педагогических и организационных. Их учёт будет способствовать улучшению качества профессиональной подготовки будущих специалистов по различным направлениям за счёт:

- повышения мотивации, познавательной активности и самостоятельности студентов посредством обеспечения целостности образовательного процесса;
- реализации потенциальных возможностей и удовлетворения познавательных потребностей каждого студента как на отдельном учебном занятии, так и на протяжении всего процесса обучения с помощью вариативного построения образовательных траекторий, создаваемых на основе уровневой и специализированной дифференциации содержания дисциплины;
- присвоение опыта профессиональной деятельности, развитие потреб-

ности самореализации в ней через осуществление подбора содержания, способов, форм учебной деятельности, направленных на развитие профессионального мышления;

- формирование опыта постановки задач прикладного и профильного характера, анализа результатов их выполнения в варьируемых условиях посредством включения в содержание модуля практико-ориентированных проблем;
- развитие у обучающихся критического мышления, формирование учебной и профессиональной самостоятельности на основе использования и оптимального сочетания раз-

личных способов педагогического управления и студенческого самоуправления учебной деятельностью с учётом целей изучения модуля и дисциплины в целом, что позволит вовлечь всех обучающихся во внутренне мотивированную целенаправленную познавательную деятельность;

- повышение познавательной активности студентов, формирование и развитие у них ответственности, организованности, навыков самообразования, творческих способностей с помощью интенсификации управляемой самостоятельной учебной деятельности.

### Список цитированных источников

1. Морозова, И. В. Практическое обучение в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста : современные требования и методы реализации / И. В. Морозова // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. — 2008. — № 3. — С. 73—77.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь ; редкол. : Л. М. Александрович [и др.]. — Минск, 2015. — 143 с.
3. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты : информационно-методическое издание / пер. с англ. и ред. : А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной. — Томск : ТПУ, 2011. — 17 с.

*Материал поступил в редакцию 28.08.2018.*

### ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

...Мотивационно-целевая сфера личности выступает важной составляющей личностно-профессионального развития будущего механика. Особенность мотива овладения специальностью связана со смыслом будущей профессиональной деятельности, личной её значимостью: если изменяется мотив, ради которого студент учится, то принципиально перестраивается и меняется смысл всей учебной деятельности. Цель должна обеспечить развитие такой учебной деятельности, которая сможет удовлетворить профессиональные, познавательные и иные потребности студентов, содействовать реализации мотивов учения. Студент должен занять место активного участника, нацеленного на самосовершенствование, самообразование и саморазвитие, стремиться творчески подходить к решению проблем. Следовательно, мотивационно-целевой аспект обучения выступает одной из важнейших сторон реализации личностно-профессионального развивающего обучения, которая непосредственным образом связана с ценностно-смысловым отношением студентов к освоению будущей профессии.

Медведев Д. Г. Личностно-профессиональное развитие будущего механика в образовательной среде классического университета.

# Структурно-функциональная модель подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании

**Е. Н. Герасимович,**  
аспирант кафедры педагогики  
и методик дошкольного  
и начального образования  
Мозырского государственного  
педагогического университета  
имени И. П. Шамякина,  
магистр педагогических наук

В статье рассматривается структурно-функциональная модель подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании, которая отражает прогностическую, регулятивную, организационную, формирующую, диагностическую и оценочную функции и имеет блочную структуру (целевой, регулятивный, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический и оценочно-результативный блоки), что позволяет получить целостное представление о формировании родительской компетентности в вопросах семейного воспитания.

**Ключевые слова:** педагогическая компетентность родителей, моделирование, модель.

The article deals with the structural and functional model of preparing parents of junior schoolchildren for the use of ethnopedagogical ideas in family education, which reflects prognostic, regulatory, organizational, formative, diagnostic and evaluation functions and has a block structure (target, regulatory, content, procedural, criteria-diagnostic and evaluation-productive units), which allows to obtain a holistic view of the competence formation of parents in matters of family education.

**Keywords:** pedagogical competence of parents, modeling, model.

Глубокие социально-экономические и политические перемены в современном обществе затронули все институты, в том числе и семью, способствуя изменению её традиционных базовых ценностей, норм и правил поведения не только в сторону обогащения её новыми элементами, но и потери некоторых из них. Это обусловило множество острых проблем в модернизации общества и семьи, среди которых важное место занимает проблема организации и полноценного функционирования воспитательного пространства учреждения образования и семьи.

В связи с вышеизложенным перед учреждением образования стоит задача — оказать семье необходимую педагогическую помощь и поддержку в осуществлении семейного воспитания, активизировать её воспитательную деятельность, придать семейному воспитанию целенаправленный, общественно значимый характер [1, с. 4]. Решение данной задачи видится в организации направленной на формирование педагогической компетентности родителей подготовки их к осуществлению семейного воспитания посредством этнопедагогики в контексте взаимодействия учреждения образования и семьи.

Педагогическую компетентность родителей современные учёные рассматривают как: способность родителей справляться со своими воспитательными функциями (Е. В. Рылеева); совокупность личностно-деятельностных характеристик компетентного родителя (В. В. Селина); совокупность определённых характеристик личности и её педагогической деятельности (С. С. Пиюкова) [2, с. 60].

Таким образом, педагогическая компетентность родителей в вопросах семейного воспитания — это высокий уровень подготовленности родителей к осуществлению воспитательной деятельности в семье, представленный совокупностью компетенций и личностных качеств и выражающийся в способности эффективно выполнять воспитательную функцию.

К формированию педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания в контексте взаимодействия учреждения образования и семьи мы подошли через создание модели, отражающей процесс подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании. По нашему убеждению, построение такой модели позволяет получить целостное представление о формировании данной компетентности у родителей. Поэтому мы обратились к методу моделирования как общенаучному методу познания явлений действительности, который выступает связующим звеном между педагогической теорией и практикой.

Моделирование представляет собой процесс практического или мысленного оперирования с любой реальной или воображаемой системой, называемой моделью, находящейся в определённом соответствии с исследуемым объектом. Модель — это реальная система, имеющая свой, специфический метод, который позволяет изучать все стороны этой системы, ещё отсутствующие в действительности, а только созданные в воображении исследователя [3, с. 157].

Построенная нами модель (*рисунок*), являясь структурно-функциональной, выполняет прогностическую, регулятивную, организационную, формирующую, диагностическую и оценочную функции и базируется на научно обоснованных параметрах организации исследуемого процесса, на конструировании его структуры, существенных свойств, взаимосвязей между элементами модели. Процесс подготовки родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании охватывает четыре компонента структуры педагогической компетентности родителей (мотивационный, интеллектуальный, действенно-практический, рефлексивный), формирование которых происходит на следующих этапах: подготовительном, теоретико-практическом, организационно-деятельностном, контрольно-коррекционном. Реализация в комплексе шести блоков модели позволяет проследить динамику повышения уровня педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания.

**Целевой блок** модели предполагает формулировку целевой установки (подготовка родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании) и задач, решение которых обеспечивает продвижение родителей в формировании педагогической компетентности в вопросах семейного воспитания.

Каждый этап процесса подготовки родителей направлен на создание условий для формирования компонентов структуры педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания. Если для первого, мотивационного, компонента основной задачей является формирование личностно значимых потребностей родителей в целенаправленной деятельности по осуществлению семейного воспитания на основе воспитательного опыта, то для второго, интеллектуального, — формирование образовательных знаний об этнопедагогических идеях и их использовании в семейном воспитании как синтеза знаний научного и обыденного типа; для третьего, действенно-практического, — формирование организаторских, коммуникативных, практических навыков и умений родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики; для четвёртого, рефлексивного, компонента основная задача — формирование компетентностного опыта, рефлексивное осмысление родителями младших школьников воспитания в семье, мотивов саморазвития и самосовершенствования себя как воспитателя.

**Регулятивный блок** опирается на методологические подходы (деятельностный, личностно ориентированный, системный, этнопедагогический, компетентностный) и организационные принципы.

*Деятельностный подход* выступает как средство и условие развития личности, обеспечивает выбор и организацию деятельности родителей с позиции субъекта познания и общения: осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организация, оценка результатов и самоанализ (рефлексия). Центральной фигурой процесса формирования родительской компетентности в вопросах семейного воспитания является личность самих родителей, их отношение к окружающей действительности, целевые установки, интересы, способности и возможности.

**ЦЕЛЕВОЙ БЛОК**

<b>Цель:</b> подготовка родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании			
Подготовительный этап	Теоретико-практический этап	Организационно-деятельностный этап	Контрольно-коррекционный этап
Компоненты структуры педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания			
<b>Мотивационный</b> <i>Задача:</i> формирование лично-значимых потребностей родителей в целенаправленной деятельности по осуществлению семейного воспитания на основе народного воспитательного опыта	<b>Интеллектуальный</b> <i>Задача:</i> формирование образовательных знаний об этнопедагогических идеях и их использовании в семейном воспитании как синтеза знаний научного и обыденного типа	<b>Действенно-практический</b> <i>Задача:</i> формирование организаторских, коммуникативных, практических навыков и умений родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики	<b>Рефлексивный</b> <i>Задача:</i> формирование компетентного опыта, рефлексивное осмысление родителями воспитания в семье, мотивов саморазвития и самосовершенствования себя как воспитателя

**РЕГУЛЯТИВНЫЙ БЛОК**

<b>Подходы:</b> деятельностный, лично-ориентированный, системный, этнопедагогический, компетентностный	
<b>Общепедагогические принципы:</b> комплектности; ситуативности и креативности; рационализма; сотрудничества; самоорганизации, самообразования, рефлексивности; вариативности; деятельности; сознательности и активности; системности. непрерывности и последовательности; учёта субъективных позиций семьи; использования положительного воспитательного опыта и личностных установок	<b>Этнопедагогические принципы:</b> преемственности и последовательности вовлечения индивида в этнокультурную деятельность; единства этнокультурного и эмоционально-образного воздействия; диалектического единства культурно-исторического, национально-этнического опыта, традиций и инноваций

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК**

<b>Методы и приёмы:</b> импровизация и художественная репрезентация, презентация, метод свободного доступа; «PRES-формула», «банк идей», «ключевой вопрос»	<b>Формы:</b> групповые (конференция, круглый стол, родительская гостиная, родительское собрание, мастер-класс, квест-тур); индивидуальные (индивидуальные консультации в реальном и отложенном времени, дистанционные лекции)	<b>Технологии:</b> IT-технология; квест-технология
--	--	---

**ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК**

<b>Педагогические условия:</b> организация и моделирование образовательной среды родителей младших школьников, направленной на формирование педагогических компетенций в вопросах семейного воспитания и стимулирующей саморазвитие, самосовершенствование родителей младших школьников как воспитателей; актуализация потенциала этнопедагогических идей в процессе семейного воспитания младших школьников; повышение компетентности педагогов в реализации взаимодействия учреждения образования и семьи по вопросам семейного воспитания; совместная деятельность участников взаимодействия учреждения образования и семьи по осуществлению этнокультурного воспитания младших школьников
---

**КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК**

<b>Критерии:</b> мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный		
Обыденно-практический (низкий) уровень	Репродуктивно-функциональный (средний) уровень	Креативный (высокий) уровень

**ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК**

Оценка динамики реализации процесса подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании			
сформированность ценностно-мотивационных компетенций	сформированность ценностно-когнитивных компетенций	сформированность ценностно-актуализующих компетенций	сформированность ценностно-рефлексивных компетенций

**Рисунок. — Модель подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании**



Мотивация и степень участия в стремлении к совершенствованию себя как воспитателя обуславливают результативность подготовки родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании.

*Личностно ориентированный подход* признаёт личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности всего процесса подготовки.

Особая роль отводится *системному подходу*, который рассматривается нами как совокупность взаимосвязанных компонентов процесса педагогической подготовки родителей: цель, субъекты педагогического процесса (педагоги, родители и младшие школьники), содержание, формы, методы, средства.

*Этнопедагогический подход* выступает основой воспитания культуры межнациональных отношений в контексте субъект-субъектного взаимодействия и самоактуализации в пространстве культуры, учитывает принадлежность личности к определённому этносу, что подразумевает организацию педагогической подготовки родителей с использованием элементов национальной культуры белорусов.

Ведущая роль в процессе подготовки родителей младших школьников к осуществлению семейного воспитания принадлежит *компетентному подходу*, который ориентируется на целенаправленное развитие ключевых компетенций, основанных на готовности использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач, и предполагает повышение уровня педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания в качестве результата данной подготовки.

Эффективность реализации цели и задач педагогической подготовки родителей младших школьников обеспечиваются общепедагогические принципы и принципы этнокультурной деятельности. К общепедагогическим относятся следующие:

- *принцип комплектности*, который подразумевает, что все виды компетенций формируются во взаимосвязи;
- *ситуативности и креативности*, предполагающий создание ситуаций, требующих от субъектов взаимодействия не только актуализации имеющихся знаний, способностей и умений, но и

поиска нестандартных способов выхода из проблемных ситуаций;

- *рационализма*, предусматривающий создание условий для выбора рациональных методов, приёмов, путей решения поставленных задач;
- *сотрудничества*, реализующийся через участие в коллективной деятельности и обеспечивающий овладение способами коммуникаций;
- *самоорганизации, самообразования, рефлексивности*, включающий организацию такой среды, которая стимулирует участников взаимодействия занять субъективную позицию, целенаправленно работать над собой;
- *вариативности*, который предполагает использование в процессе подготовки родителей разнообразных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей и опыта родителей;
- *принцип деятельности* заключается в том, что родители не только получают знания в готовом виде, но и добывают их сами, активно участвуют в организации и проведении мероприятий этнической направленности для младших школьников;
- *принцип сознательности и активности* определяет проявления собственной активности и целеустремлённости в достижении запланированного результата. Сознательность сопровождает целенаправленную активность, выраженную в понимании цели и мотивированном стремлении к её достижению;
- *системности, непрерывности и последовательности*. Реализация данного принципа предусматривает построение системы групповой и индивидуальной работы с родителями, планирование которой носит долгосрочный характер;
- *учёта субъективных позиций семьи*, предполагающий понимание семьи как группового субъекта с едиными целями в вопросах воспитания;
- *принцип использования положительного воспитательного опыта и личностных установок* позволяет родителям делиться своим опытом в вопросах воспитания, корректировать его на основе полученных знаний.

Этнопедагогические принципы включают:

- *принцип преемственности и последовательности вовлечения индивида в этнокультурную деятельность, подразумевающий организацию и проведение внеклассной воспитательной работы с младшими школьниками при участии их родителей, содержательный компонент которой основывается на этнокультуре белорусов, что способствует преемственности поколений и вовлечению субъектов взаимодействия в этнокультурную деятельность;*
- *единства этнокультурного и эмоционально-образного воздействия, предполагающий духовное развитие личности, формирование у субъектов взаимодействия эстетического отношения к действительности, сохранение и передачу будущим поколениям материальной и духовной культуры, художественно-эстетических традиций, родного языка, народного понимания красоты и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру;*
- *диалектического единства культурно-исторического, национально-этнического опыта, традиций и инноваций, предусматривающий использование в современном воспитательном процессе элементов народных традиций, обычаев, обрядов, которые являются одним из важнейших каналов осуществления преемственности поколений, своеобразным инструментом передачи от поколения к поколению определённых установок, норм и правил поведения и взаимоотношения.*

Совокупность вышеперечисленных принципов отразила, на наш взгляд, все ведущие инвариантные требования к процессу педагогической подготовки родителей, вытекающие из его целей и закономерностей, что обеспечивает осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания до анализа результатов.

Структура **содержательного блока** включает продуктивные технологии, формы, методы, приёмы, ориентированные на повышение уровня педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания.

При отборе технологий, форм, методов и приёмов мы опирались на четыре компонента структуры педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания: мотивационный, интеллектуальный, действенно-практический, рефлексивный.

Применение IT-технологии позволило нам разработать приложение к обучающей программе для родителей в виде ГДМ (гипермедийного дидактического модуля), что способствует созданию высокотехнологической образовательной среды и даёт возможность использовать следующие формы работы с родителями: дистанционные лекции, консультации в реальном и отложенном времени, а также применять такие современные методы, как метод электронной рассылки, позволяющий удалённо задавать вопрос, используя приём «PRES-формула» как способ обратной связи; метод свободного доступа, предполагающий доступ к информации любого пользователя. С помощью IT-технологии педагоги могут создавать оригинальные творческие информационные продукты на электронных носителях, широко используя при этом метод презентации. Данный метод применяется при групповых формах работы с родителями (конференция, круглый стол, мастер-класс и др.).

Квест-технология обеспечивает создание интерактивной развивающей среды, направленной на саморазвитие как родителей, так и младших школьников. Данная технология подразумевает использование групповых форм работы с родителями и младшими школьниками: экскурсии исторической и экологической направленности, туристические слёты, квест-туры. Применение квест-туров выводит образовательный процесс из стен учреждения образования в окружающий мир, стимулирует потребности участников в поисково-познавательной деятельности, повышает их социально-культурную активность в изучении памятников историко-культурного и природного наследия.

Реализация содержательного блока модели во многом зависит от методического инструментария, позволяющего продуктивно, доступно и эффективно решать поставленные цели и задачи. По этой причине одним из компонентов модели является **процессуальный блок**, включа-

ющий педагогические условия осуществления процесса подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании.

Мы полагаем, что данный процесс будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- организация и моделирование образовательной среды родителей младших школьников, направленной на формирование педагогических компетенций родителей в вопросах семейного воспитания и стимулирующей саморазвитие, самосовершенствование родителей младших школьников как воспитателей;
- актуализация потенциала этнопедагогических идей в процессе семейного воспитания младших школьников;
- повышение компетентности педагогов в реализации взаимодействия учреждения образования и семьи по вопросам семейного воспитания;
- совместная деятельность участников взаимодействия учреждения образования и семьи по осуществлению этнокультурного воспитания младших школьников.

Мотивированность родителей к взаимодействию с учреждением образования характеризуется умением организовывать себя, проявлять целеустремлённость, активность, заинтересованность, самостоятельность, критичность. Наличие мотивации к совместной деятельности создаёт предпосылки для успешного формирования педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания. Именно поэтому на начальном этапе подготовки возникает необходимость в мотивации родителей посредством расширения их представлений о возможностях использования идей этнопедагогики в современном воспитательном процессе, демонстрации воспитательного потенциала этнопедагогических идей, создании ситуации успеха. Мы полагаем, что мотивации нельзя обучить, её можно создать, стимулировать, повышать, развивать. В связи с этим очевидно, что сформировать мотивацию к взаимодействию родителей и педагогов означает в первую очередь создать благоприятную образовательную среду.

Наличие образовательной среды предусматривает учёт индивидуальных воз-

можностей, способностей, интересов родителей; стимулирование их к практическому использованию усвоенных знаний, творческому поиску решения нестандартных ситуаций, совершенствованию опыта организации воспитания детей в семье. Создание образовательной среды, способствующей формированию педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания, полностью зависит от целенаправленной педагогической деятельности, от умения педагога найти подход к каждому родителю, заинтересовать его и выявить возможности для развития воспитательного потенциала семьи.

Важным условием эффективности формирования педагогической компетентности родителей является актуализация воспитательного потенциала этнопедагогических идей, что предполагает применение родителями полученных знаний в семейном воспитании младших школьников.

Моделирование образовательной среды с учётом потенциала этнопедагогических идей невозможно без соблюдения ещё одного важного педагогического условия — повышения компетентности педагога в вопросах взаимодействия с семьёй. Профессиональная компетентность педагога в контексте данного исследования понимается нами как готовность к взаимодействию с семьёй учащегося, стремление к овладению методическим инструментарием, творческое осмысление деятельности в данном направлении. Компетентность педагога, на наш взгляд, характеризуется наличием у него следующих компетенций: общепедагогических (владение и способность использовать базовые психолого-педагогические знания в сфере взаимодействия); технологических (владение профессионально-педагогическими умениями); коммуникативных (владение навыками межличностного взаимодействия и общения); рефлексивных (владение способами рефлексии собственной профессионально-педагогической деятельности); специальных (умение оказывать родителям психолого-педагогическую помощь в осуществлении семейного воспитания).

Наличие следующего педагогического условия, предполагающего совместную деятельность участников взаимодействия учреждения образования и семьи по осуществлению этнокультурного воспитания

младших школьников, необходимо для реализации триединого компонента взаимодействия «педагог — родители — дети», где на основе этнокультуры происходит формирование этнической идентичности и развитие национальной культуры у младших школьников.

Учёт предложенных условий обеспечит формирование педагогической компетентности на каждом из этапов процесса подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании.

Следующий структурный элемент модели — **критериально-диагностический блок**, позволяющий с помощью критериев определить уровень сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания.

Для характеристики данного уровня нами на основе сущности структурных компонентов педагогической компетентности родителей определены следующие критерии: *мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный*. Их показателями является набор компетенций, соответствующих каждому компоненту структуры (таблица).

Основываясь на исследованиях С. С. Пиуковой, В. В. Селиной, И. А. Комаровой, мы выделили три уровня сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания: *обыденно-практический (низкий), репродуктивно-функциональный (средний), креативный (высокий)*.

*Креативный (высокий) уровень* предполагает владение родителями основными этнопедагогическими знаниями о воспитании детей в семье, что позволяет осознанно ставить цели и задачи воспитания ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями; использовать соответствующий комплекс разнообразных методов, приёмов и средств воспитания, имеющийся в арсенале народной педагогики и приемлемый в современных условиях воспитания; уметь находить компромисс в спорных педагогических ситуациях, основываясь на народном воспитательном опыте; анализировать достигнутые результаты воспитания, признавать собственные ошибки в воспитании детей; уметь творчески применять опыт воспитания предыдущих поколений.

*Репродуктивно-функциональный (средний) уровень* характеризуется наличием фрагментарных этнопедагогических знаний у родителей о воспитании детей в семье. Это не позволяет соотнести цели, задачи, методы, приёмы и средства воспитания с возрастными и индивидуальными особенностями ребёнка и применить их в конкретных воспитательных ситуациях. Родители руководствуются в решении проблемных ситуаций эмоциями, не находят компромиссов во взаимоотношениях с детьми, что приводит к частым конфликтам; при анализе достигнутых результатов в воспитании ребёнка не склонны признавать свои ошибки.

*Обыденно-практический (низкий) уровень* указывает на отсутствие как необходимых этнопедагогических знаний о воспитании в семье, так и стремления их приобрести, что не позволяет осознать цели и задачи семейного воспитания, использовать соответствующие методы и приёмы воспитания. Родители не стараются понять внутренний мир детей, в результате чего конфликтуют с ними.

**Оценочно-результативный блок** предполагает систематический мониторинг реализации процесса подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании на каждом из вышеуказанных этапов.

Так, при организации процесса педагогической подготовки родителей на основе учёта их индивидуальных особенностей, возможностей и интересов на подготовительном этапе формируются ценностно-мотивационные компетенции, связанные с наличием потребностей целенаправленной деятельности по изучению народного воспитательного опыта с последующим применением его в семейном воспитании.

Наличие данных потребностей позволяет родителям с увлечением погрузиться в образовательный процесс на теоретико-практическом этапе и овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками для осуществления семейного воспитания на основе этнопедагогики, что обуславливает формирование ценностно-когнитивных компетенций.

Опора на имеющийся багаж знаний и умений, приобретённых под руководством

**Таблица. — Критерии и показатели сформированности педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания**

Структурные компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационный	Мотивационный	<i>Ценностно-мотивационные компетенции:</i> способность осознавать необходимость повышения своих педагогических возможностей; стремление овладеть опытом воспитания детей в семье; нацеленность на достижение положительного результата в воспитании; стремление завоевать родительский авторитет; наличие мотивов внутреннего саморазвития и самосовершенствования
Интеллектуальный	Когнитивный	<i>Ценностно-когнитивные компетенции:</i> владение базовыми знаниями о характерных особенностях воспитания детей в народной педагогике белорусов; знание методов, средств, приёмов воспитания, выделенных в этнопедагогике белорусов; умение выбирать те методы, приёмы, средства, которые необходимы в данной воспитательной ситуации; умение ставить воспитательные задачи с учётом требований времени, факторов воздействия на семью и воспитание детей; владение основными приёмами реализации данных задач; умение прогнозировать результаты воспитания; владение вербальными и невербальными способами общения и взаимодействия; владение способами решения педагогических проблем и ситуаций; владение навыками поиска, анализа и отбора необходимой информации по вопросам воспитания
Действенно-практический	Деятельностный	<i>Ценностно-актуализующие компетенции:</i> применение в комплексе народных средств, форм и методов, необходимых для реализации поставленных воспитательных задач; умение создавать обстановку доверия; способность на основе педагогических знаний и практики, опыта семейного воспитания обеспечить благоприятные условия для полноценного развития ребёнка; умение творчески применять опыт воспитания предыдущих поколений; владение способностью к сотворчеству и сотрудничеству; умение взаимодействовать с педагогами и другими специалистами в вопросах семейного воспитания; участие в педагогическом обучении, самообразовании и самовоспитании
Рефлексивный	Рефлексивный	<i>Ценностно-рефлексивные компетенции:</i> умение анализировать собственный воспитательный опыт; осознание и оценка характера отношений и взаимодействия с детьми; способность брать на себя ответственность за результаты воспитания собственного ребёнка; способность изменять свои воспитательные позиции; осознание необходимости саморазвития и самосовершенствования себя как воспитателя

педагога, даёт родителям возможность использовать их на организационно-деятельностном этапе при организации совместной деятельности педагогов и родителей по этнокультурному воспитанию младших школьников, что способствует формированию ценностно-актуализующих компетенций родителей.

На контрольно-коррекционном этапе осуществляются рефлексия взаимодействия, анализ собственного воспитательного опыта, происходит осознание родителями необходимости саморазвития и самосовершенствования себя как воспи-

тателя, что предполагает формирование ценностно-рефлексивных компетенций родителей.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что предложенная нами модель характеризуется универсальностью (возможность использования в условиях городской и сельской школы), структурной целостностью (целостное представление о процессе подготовки родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании), алгоритмичностью (алгоритм действий педагога по реализации поставленной цели).

### Список цитированных источников

1. Антипова, Е. В. Семейная педагогика : учеб.-метод. материалы / Е. В. Антипова. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. — 216 с.
2. Феномен осознанного родительства : теоретический и практический аспекты : учеб.-метод. материалы / авт.-сост. : И. А. Комарова, О. В. Пойда. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. — 108 с.
3. Малахова, И. А. Развитие креативности в социокультурной сфере : педагогический аспект / И. А. Малахова. — Минск : Белорус. гос. ун-т культуры и искусств, 2006. — 327 с.

*Материал поступил в редакцию 16.09.2018.*

### ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Разработка и внедрение ИКТ является одной из наиболее перспективных задач на современном этапе развития общества, что подтверждено на международном и национальном уровнях. Информационные технологии способны внести существенный вклад в решение самых острых проблем современной коррекционной педагогики и должны стать одним из условий повышения эффективности коррекционно-развивающего обучения учащихся с особенностями психофизического развития. Этим задачам отвечает интерактивная доска. Использование приведённых и других видов упражнений позволит сформировать у учащихся полные и правильные представления о времени и умение ориентироваться во времени, что, несомненно, положительным образом скажется на учебной и профессионально-трудовой деятельности учащихся и выпускников с интеллектуальной недостаточностью.

Фомина О. В. Использование интерактивной доски для развития способов измерения времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

## Диагностика уровня сформированности художественной культуры средствами танцевального фольклора у детей старшего дошкольного возраста

**С. В. Лебедева,**

аспирант кафедры методик дошкольного образования  
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В статье даётся рабочая дефиниция понятия «художественная культура детей дошкольного возраста» применительно к танцевальному фольклору, определён диагностический инструментарий, приведены результаты анализа уровня сформированности основ художественной культуры у детей старшего дошкольного возраста средствами танцевального фольклора на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, диагностический инструментарий, компоненты, критерии и показатели художественной культуры детей.

The article gives a working definition of the concept of art culture of preschool children in relation to dance folklore. Diagnostic tools are defined. The analysis results of the formation level of the foundations of artistic culture of preschool children are given by means of dance folklore at the ascertaining stage of the pedagogical experiment.

**Keywords:** preschool children, diagnostic tools, components, criteria and indicators of artistic culture of children.

Формирование основ художественной культуры детей дошкольного возраста в художественной деятельности — одна из образовательных задач, отражённых в учебной программе дошкольного образования.

Знакомство и погружение личности в культуру осуществляется в рамках культурологического подхода. По мнению М. С. Кагана, внутреннее строение культуры представляет собой «тройную спираль»: первая — культура, порождённая предметной деятельностью, вторая — культура общения, третья — художественная культура [1, с. 37]. Исследователи (Л. Н. Коган [2], Ю. У. Фохт-Бабушкин [3] и др.) считают, что формирование художественной культуры личности происходит в таких видах деятельности, как знакомство с произведениями искусства (потребление, восприятие), приобретение искусствоведческих представлений, собственное художественное творчество (продуктивное и репродуктивное).

В рамках диссертационного исследования «Формирование основ художественной культуры детей дошкольного возраста средствами танцевального фольклора» в результате анализа научно-педагогической и искусствоведческой литературы нами было дано следующее определение *художественной культуры детей дошкольного возраста* (применительно к искусству танца): это интегрированное качество личности, формирующееся в процессе восприятия образцов хореографического искусства, основанное на интересе к нему, которое проявляется в стремлении приобрести двигательные навыки, развитии хореографических способностей, соответствующих возрасту, и реализующееся в самовыражении через субъективную танцевальную творческую деятельность.

Анализ исследований в области художественной культуры (М. С. Каган [4], А. В. Русецкий [5], Л. Е. Романенко [6], В. П. Скороходов [7] и др.) позволил выделить компоненты, критерии и показатели сформированности основ художественной культуры детей старшего дошкольного возраста средствами танцевального фольклора (таблица).

На основе выделенных компонентов был проведён констатирующий этап педагогического эксперимента с целью выявления уровня сформированности компонентов художественной культуры у детей старшего дошкольного возраста применительно к танцевальному фольклору.

Задачами данного этапа явились следующие: определить уровень представлений детей старшего дошкольного возраста о танцевальном фольклоре; выявить уровень готовности педагогов к формированию основ художественной культуры

у детей старшего дошкольного возраста; установить место белорусского фольклора в семейном воспитании.

Констатирующий этап эксперимента проходил на базе санаторного яслей-сада № 154, яслей-сада № 406, яслей-сада № 356 и детского образовательного центра «Ласка» г. Минска. Общее количество испытуемых составило: дети старшего дошкольного возраста — 258 человек (123 мальчика и 135 девочек), педагоги — 50 человек, родители — 126 человек.

Для определения уровня мотивации к танцевальной деятельности, желания познавать окружающий мир и выражать своё отношение к нему через движение использовались: педагогическое наблюдение и индивидуальная беседа с воспитанниками, тест «Хочу послушать» (В. П. Анисимов [8, с. 97]).

В процессе педагогического наблюдения за детьми старшего дошкольного воз-

**Таблица. — Компоненты, критерии и показатели сформированности основ художественной культуры детей старшего дошкольного возраста средствами танцевального фольклора**

Компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационный	Мотивация устойчивого положительного отношения к художественной культуре через танцевальный фольклор	- Наличие положительной мотивации к танцевальной деятельности, - потребность в танцевальной деятельности как средство самовыражения, - проявление интереса к танцевальному фольклору
Познавательный	Наличие представлений о танцевальном искусстве	Наличие представлений: - об элементах музыкальной грамоты (музыкальная форма, музыкально-ритмическое чувство, музыкальный темп и др.), - о выразительных средствах танцевального искусства, - танцевальном фольклоре
Эмоционально-эстетический	Характер проявления эмоционального отклика на художественное произведение, наличие эстетических оценок и суждений	- Способность определять настроение произведения, - способность понимать содержание произведения, - умение передать эмоциональную атмосферу произведения
Деятельностный (репродуктивный)	Исполнительская деятельность	- Активность в различных формах музыкально-ритмической деятельности, - базовый объём танцевальных умений и навыков, - грамотность в исполнении движений, эмоциональность
Художественно-творческий	Самостоятельность в нахождении способов реализации замысла в музыкальном движении	- Оригинальность решения танцевальных задач, - гибкость творческого мышления, проявляемая в процессе создания художественного образа, - способность отражать возникшие переживания в собственном художественном продукте



раста в специально организованной и нерегламентированной деятельности обращалось внимание на следующее: проявление интереса к музыкально-ритмическим движениям, удовольствия в ходе выполнения простейших танцевальных движений, интереса к белорусскому танцевальному фольклору; наличие (отсутствие) попыток самовыражения через движение. Наблюдение носило открытый характер, было включённым, длилось в течение недели; оно проводилось аспирантом (автором статьи) и фиксировалось в протоколах. В результате его осуществления было установлено, что большинство воспитанников получают удовольствие от движений под музыку (83 %), с интересом осваивают новые и повторяют известные танцевальные элементы (68 %); при использовании музыкального сопровождения дети с удовольствием импровизируют или повторяют за «лидером» (педагогом либо сверстником) танцевальные элементы и комбинации, известные им танцевальные игры (72 %).

С целью выявления у воспитанников старшей группы потребности в танцевальной деятельности с ними была проведена индивидуальная беседа. Её анализ показал, что дети в своих предпочтениях видов музыкальной деятельности разделились на три группы: в равном соотношении приоритет отдали пению и музыкально-ритмическим движениям по 40 % испытуемых и меньшая группа — игре на детских музыкальных инструментах (20 %). Также мы обратили внимание на то, что воспитанники, которые дополнительно занимаются в танцевальных кружках и спортивных секциях (68 % от общего количества детей), получают удовольствие от выступлений, хотят быть «артистами», а остальные (32 %) — получают удовольствие от роли «зрителя», в то время как «быть артистом» они бы отказались, объясняя это боязнью сделать что-то неправильно. 90 % воспитанников выбирают для слушания и исполнительства «взрослую» музыку, преимущественно быстрого темпа, с чётким ритмическим рисунком. 37 % детей отметили, что танцевать дома не любят. На вопрос о знании примеров белорусского фольклора (песни, танцы, игры, считалочки и т. д.) большинство воспитанников ответили отрицательно, но с интересом включались в предложенные народные танцевальные игры.

*Мотивационный компонент* рассматривается нами как устойчивое положительное отношение детей к художественной культуре в общем и к национальному фольклору в частности. Выявление уровня данного компонента осуществлялось с помощью теста «Хочу дослушать» (В. П. Анисимов [8, с. 97]). В качестве стимульного материала использовались разнохарактерные фрагменты музыкальных произведений: «Кола грукатала» (сл. и муз. О. Хоменко (из реп. группы «Палац»)), «Ойра» (из реп. ансамбля «Вербіца»), «Ласточка», «Праздник в предместье» (программа «Полацкі сшытак» (из реп. ансамбля «Хорошки»)), «Перапёлачка» (муз. нар. в обр. В. Мулявина). Воспитанникам предлагалось прослушать часть музыкального фрагмента, а затем самим решить, продолжать прослушивание или нет. Высокий уровень мотивации проявляется в устойчивой потребности дослушать музыкальный фрагмент, желании не только прослушать музыкальное произведение полностью, но и выразить музыку в движении. Средний уровень определяется ситуативной потребностью в прослушивании музыки и обусловлен жанром и характером предложенного фрагмента, низким — отказом от завершения прослушивания вне зависимости от стиля, характера и жанра музыкального произведения.

Таким образом, в результате проведённых диагностик достаточно высокий уровень мотивационной готовности воспитанников к формированию художественной культуры средствами танцевального фольклора был отмечен у 79,8 % испытуемых, средний — продемонстрировали 16,6 %, низкий — 4,26 %.

Для определения уровня сформированности *познавательного компонента* выявлялись представления детей старшего дошкольного возраста об основах грамоты (музыкальной форме, музыкально-ритмическом чувстве и т. д.), выразительных средствах хореографии (движение, пантомима, музыка, рисунок и др.), белорусском танцевальном фольклоре.

Установление уровня представлений детей о музыкальной форме осуществлялось с помощью теста-игры «Незавершённая мелодия» (В. П. Анисимов [8, с. 79]). Воспитанникам необходимо было прослушать две мелодии, используемые в образовательном процессе: «Грушка» (муз. нар. в обр. А. Роцинского), «Фиксики» (сл.

Г. Васильева, муз. Л. Землинского), и две незнакомые: «Пингвины» (сл. А. Милна, муз. А. Варламова), «Танец ремесленников» (программа «Полацкі сшытак» (из реп. ансамбля «Хорошки»)), а затем установить, какие из них прозвучали полностью, а какие «спрятались» раньше времени. До проведения теста перечисленные музыкальные произведения звучали как фон во время прогулки. Музыкальные задачи предлагаются в следующем порядке: 1-я («Грушка») — не доигрывается последний такт; 2-я («Фиксики») — всё доигрывается до конца; 3-я («Пингвины») — не доигрывается последняя фраза мелодии; 4-я («Танец ремесленников») — музыка прерывается на середине второй фразы (из четырёх).

Низкий уровень представлений о музыкальной форме характеризовался отсутствием у испытуемых устойчивого интереса к слушанию музыки, для решения даже простых музыкальных задач (1-й и 2-й) они нуждались в помощи педагога. Средний уровень: воспитанники проявляли заинтересованность в слушании музыки, ими были правильно решены первые три музыкальные задачи, но для этого понадобилось повторное прослушивание музыкальных фрагментов. Высокий уровень: у детей зафиксировано развитое музыкальное восприятие, они успешно справились со всеми четырьмя музыкальными задачами. Самый простой для испытуемых оказалась задача со знакомыми мелодиями песен. Прослушивая такую мелодию, воспитанники «пропевали» её и с лёгкостью указывали, при каком воспроизведении музыкальный отрывок проигрывался не полностью. Во время первого прослушивания незнакомых мелодий выполнение задания вызывало затруднение у большинства детей (80 %), но при повторном воспитанники, показавшие средний уровень, успешно с этим справились (65,8 %). Однако часть испытуемых (14,2 %) даже при третьем прослушивании предложенных фрагментов в сочетании с параллельным объяснением педагогом структуры произведений (определение начала и конца музыкальной фразы, характера и темпа музыки и т. д.) не смогли решить поставленные задачи в полном объёме.

В основу диагностики музыкально-ритмического чувства была положена методика «Ритмическое эхо» (К. В. Тарасова [9, с. 31]). Детям предлагалось дважды прослушать, а затем воспроизвести ритмический рисунок трёх уровней сложности. Вы-

сокий уровень развития музыкально-ритмического чувства был отмечен у 19 % воспитанников. Он выражался во внимательном прослушивании и точном воспроизведении каждого из предложенных образцов и характеризовался самостоятельным решением задачи первого уровня сложности. Для решения задачи второго уровня требовался дополнительный повтор ритмического образца, в решении задач третьего уровня были допущены ошибки даже после объяснения педагога. Средний уровень развития музыкально-ритмического чувства показали большинство испытуемых — 71 %. У детей, продемонстрировавших низкий уровень развития музыкально-ритмического чувства (9 % испытуемых), решение ритмических задач представляло собой беспорядочное воспроизведение длительностей.

Выявление уровня восприятия темпа музыки в условиях постоянного его изменения осуществлялось с помощью тест-игры «Паровозик» (К. В. Тарасова [9, с. 35]). Воспитанники были разделены на подгруппы по пять — шесть человек. После прослушивания белорусского танца «Весялуха» (муз. нар. в обр. Г. Пукста), мелодия которого содержит музыкальные части разного темпа с паузами между ними, дети должны были «топотушками» передать темп этого произведения. В данном случае высокий уровень означал, что воспитанник двигается в соответствии с предложенным темпом музыкального сопровождения, сразу включаясь в него; чётко улавливает длительность паузы между музыкальными частями; средний уровень — ребёнок двигается в соответствии с темпом музыкального сопровождения, однако для смены темпа движения ему нужны время (испытуемый начинает двигаться спустя два — три такта после начала следующей музыкальной части) либо подсказка педагога; низкий уровень — темп движения воспитанника не совпадает с темпом музыкального сопровождения даже после подсказки педагога.

Успешно, то есть на высоком уровне, с поставленной задачей справились 28 % испытуемых; после повторного прослушивания — 55,3 % детей, продемонстрировавших средний уровень развития восприятия музыкального темпа; 16,7 % воспитанников смогли верно передать последний только с помощью педагога и показали низкий уровень.

Следует отметить и такой момент. Музыкальный материал для проведения ди-

агностики воспитанников включал фонограммы образцов белорусского танцевального фольклора и современных детских песен. В ходе эксперимента мы убедились, что последние чаще используются в образовательном процессе и в повседневной жизни (это подтверждают также результаты анкетирования как педагогов, так и родителей), а задачи, на них построенные, быстрее решаются воспитанниками. Работа с произведениями, связанными с танцевальным фольклором, требует от педагогов дополнительных временных затрат (на поиск качественных фонограмм и т. д.), и к ним обращаются нечасто, например, при проведении мероприятий, посвящённых народным обрядам («Калядки» и др.). Соответственно и движения, характерные для белорусского танцевального фольклора, используются значительно реже, чем элементы современного танца.

Таким образом, исследование уровня сформированности познавательного компонента художественной культуры детей старшего дошкольного возраста показало: 20,2 % воспитанников продемонстрировали низкий уровень, выраженный в поверхностной степени представлений о танцевальном фольклоре; 63,2 % — средний уровень как базовый их объём; у 16,86 % воспитанников был зафиксирован высокий уровень, выраженный в проявлении осознанной потребности в знаниях.

С целью установления сформированности *эмоционально-эстетического компонента* как способности ребёнка эмоционально откликаться на музыкальные произведения, понимая их содержание, был применён тест «Музыкальная палитра», направленный на определение проявлений внешних реакций на музыку (В. П. Анисимов [8, с. 8]).

Воспитанники прослушивали музыкальные произведения разного характера с различными сюжетами: «Баба-Яга» и «Болезнь куклы» из «Детского альбома» П. И. Чайковского, а также фонограммы белорусских танцев «Мікіта» (муз. нар. в обр. Г. Пукста) и «Рэчанька» (муз. нар. в обр. О. Коленкова). Затем им требовалось подобрать из предложенных графических изображений те, которые соответствуют, по мнению испытуемых, эмоциональному состоянию, выраженному музыкальным произведением; далее — выразить словесно, движением и пантомимикой содержание прозвучавших фрагментов.

По результатам диагностики эмоционально-эстетического компонента низкий уровень его сформированности (отмечен у 17 % воспитанников) проявляется в интуитивной оценке эмоциональной атмосферы произведения: совпадение графического изображения и эмоциональности музыкального произведения случайно, ребёнок не может дать словесное описание сюжета музыкального произведения, темп движений соответствует только произведению умеренного темпа, пантомимика и исполняемые детьми пластические элементы не отражают характер и эмоциональное содержание музыки. Средний уровень (его показали 62 % испытуемых) выражается в фрагментарном характере оценки эмоциональности произведения: выбор графического изображения эмоционального состояния адекватен, при помощи педагога (наводящих вопросов) ребёнок может дать словесное описание эмоционального содержания музыкального фрагмента и выразить эти эмоции и музыкальные образы в движении, воспроизводит движения, соответствующие умеренному и быстрому темпу музыки. Высокий уровень, который продемонстрировали 21 % воспитанников, характеризуется заинтересованным отношением к процессу эмоциональной оценки предложенных произведений: ребёнок делает адекватный выбор графического изображения эмоционального состояния с оригинально-детализированным дорисовыванием, даёт подробное словесное описание сюжета музыкального произведения, его движения соответствуют темпу предложенных фрагментов, пластическое и мимическое выражение их содержания — музыкальному сопровождению.

*Деятельностный (репродуктивный) компонент* определяется уровнем сформированности двигательных навыков и разнообразия движений. В эксперименте он выявлялся с помощью диагностики репродуктивной деятельности детей (Т. В. Антонова [10, с. 45]) и диагностики уровня музыкального и психомоторного развития ребёнка (А. И. Буренина [11, с. 35]). Критерием данного компонента выступила исполнительская деятельность воспитанников. Низкий уровень проявился в отсутствии интереса у детей к музыкально-ритмическим движениям на музыкальных занятиях, неразвитости танцевальных способностей (гибкость, танцевальный шаг, прыжок и др.) и, следовательно, навыков самостоятельного исполнения базовых дви-

жений, соответствующих данному возрасту (без счёта и показа элементов педагогом), нескоординированности движений рук и ног и музыкального сопровождения, отсутствии эмоциональности в процессе исполнения. Кроме того, испытуемые данной группы не обладают навыками самостоятельного использования основных движений даже при активной помощи педагога. Этот уровень продемонстрировали 20,5 % испытуемых. У воспитанников, показавших средний уровень (65,9 %), наблюдался интерес к музыкально-ритмической деятельности, однако согласованность с музыкой имела место лишь при исполнении основных движений, отмечалась неуверенность при самостоятельном исполнении движений, для решения эмоциональной задачи требовались пояснения педагога, заинтересованность в работе по развитию танцевальных способностей проявлялась фрагментарно. Высокий уровень был зафиксирован у воспитанников, занимающихся в танцевальных кружках и студиях (13,6 %). Ими освоена структура движений, у этих детей ярко выражены уверенность и непринуждённость при исполнении движений, в том числе и под незнакомую музыку; проявляется интерес к упражнениям, направленным на развитие танцевальных способностей, движение передаёт основные музыкальные нюансы, эмоциональность выражается в точных позах, жестах, выразительной мимике.

Для выявления уровня сформированности художественно-творческого компонента были использованы диагностическая методика «Пластикография» (В. Н. Нилов [12, с. 92]), диагностика продуктивной деятельности детей (Т. В. Антонова [10, с. 47]). При проведении тестирования воспитанники были разделены на подгруппы по пять человек. На первом этапе каждой из них предлагались следующие задачи: придумать и пластически показать какой-либо образ, персонаж или угадать, что демонстрировали другие дети. При возникающих затруднениях педагог задавала наводящие вопросы: «Что было изображено?», «На что похоже?», «Какой персонаж был показан?». На втором этапе испытуемым после прослушивания музыки надо было определить «чья?» она (народная, современная), вспомнить соответствующие движения; исполнить танцевальную импровизацию под музыку (исполь-

зуя атрибуты по своему желанию). Самостоятельность при нахождении способов реализации замысла в музыкальном движении является критерием данного компонента. Показателями же выступают оригинальность решения танцевальных задач, гибкость творческого мышления, проявляемая в процессе создания художественного образа, способность отражать возникшие переживания в собственном художественном продукте. Дети, показавшие низкий уровень художественно-творческого компонента (53,2 %), не смогли выполнить ни одной творческой задачи даже при помощи педагога, были внешне безразличными к исполнению танца и образному перевоплощению. Часть воспитанников проявили интерес к предложенным задачам, эмоционально передавали музыкальный и пластический образы, правильно ответили на половину вопросов; но в импровизации они использовали шаблоны, ранее предложенные педагогом или увиденные в исполнении других детей, а в собственном танце — элементы, не отличавшиеся разнообразием и не всегда отвечающие национальному колориту и стилю музыкального сопровождения. Такие характеристики соответствуют деятельности воспитанников, продемонстрировавших средний уровень художественно-творческих способностей. Их число составило 42,5 % от общего количества испытуемых. Высокий уровень сформированности художественно-творческого компонента был отмечен у 4,3 % воспитанников. На этом уровне дети проявляют повышенный интерес к танцевальной импровизации, умеют самостоятельно подбирать танцевальные элементы, соответствующие характеру музыки разных народов и различных стилей, знают названия движений, обладают яркой манерой исполнения, чётко и эмоционально изображают задуманные образы, правильно и обоснованно отвечают на вопросы.

С целью решения второй задачи констатирующего этапа педагогического эксперимента было проведено анкетирование педагогов учреждений дошкольного образования. Анализ его результатов показал: воспитатели убеждены, что необходимо расширять собственные знания о национальной культуре и формировать у детей старшего дошкольного возраста основы художественной культуры (99 %); использовать танцевальный фольклор в практике

учреждений дошкольного образования (95%). Они мотивированы на углубление своих знаний о белорусском танцевальном фольклоре и возможностях его использования в образовательном процессе (87 %), а основной проблемой в деле формирования основ художественной культуры средствами танцевального фольклора у детей старшего дошкольного возраста педагоги считают нехватку методической литературы по рассматриваемому вопросу.

Анкетирование родителей, направленное на решение третьей задачи данного этапа, показало: приобщение детей к национальной культуре, по их (родителей) мнению, должно осуществляться в первую очередь учреждением дошкольного образования (73 %), в меньшей степени — семьёй (12 %) и посредством телевидения и Интернета (15 %). Так, на вопросы «Приобщаете ли Вы своих детей к национальной культуре?», «Соблюдаете ли Вы в семье национальные традиции, обычаи?», «Используете ли Вы национальные игры, песни, танцы в воспитательной работе с детьми?» утвердительно ответили 12 % родителей; 17 % анкетированных отметили своё эпизодическое (ситуативное) в этом участие. Проранжировав ответы на вопрос о музыкальных предпочтениях детей в процессе слу-

шания и танцевального исполнительства в домашних условиях, мы получили следующие данные: приоритет отдаётся детским песням и популярной музыке (по 17 % каждой позиции), затем следует народная (12 %) и классическая (6 %) музыка. Большинство родителей (95 %) отмечают необходимость приобщения детей к художественной культуре как средству общего развития ребёнка, расширения его кругозора, патриотического воспитания и др.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента были получены следующие данные: высокий уровень сформированности основ художественной культуры применительно к танцевальному фольклору показали 12,6 % детей старшего дошкольного возраста, средний её уровень продемонстрировали 62,1 % испытуемых, низкий уровень выявлен у 25,3 % воспитанников. Анализ результатов анкетирования показал готовность педагогов к повышению своего методического уровня в области танцевального фольклора и применению его в собственной профессиональной деятельности. Также отмечено понимание родителями важности формирования художественной культуры у детей и необходимости сотрудничества с педагогами по данному вопросу.

### Список цитированных источников

1. Каган, М. С. К вопросу о понимании культуры / М. С. Каган // *Философ. науки.* — 1989. — № 5. — С. 34—39.
2. Коган, Л. Н. Художественная культура и художественное воспитание / Л. Н. Коган. — М. : Знание, 1979. — 63 с.
3. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Научное управление художественной культурой как объект эстетического исследования / Ю. У. Фохт-Бабушкин. — М. : Моск. гос. ун-т, 1984. — 55 с.
4. Каган, М. С. Общее представление о культуре / М. С. Каган // *Введение в культурологию. Курс лекций / под ред. : Ю. Н. Солонина, Е. Г. Соколова.* — СПб. : С.-Петербур. гос. ун-т, 2003. — С. 6—14.
5. Русецкий, А. В. Художественная культура Беларуси и образование : проблемы и перспективы взаимодействия / А. В. Русецкий, Ю. А. Русецкий. — Витебск : Изд-во ВГУ, 2008. — 167 с.
6. Романенко, Л. Е. Культурологическая характеристика изобразительного искусства в общеобразовательном пространстве Беларуси / Л. Е. Романенко // *Актуальные проблемы мировой художественной культуры : в 2 ч.* — Гродно : ГрГУ, 2008. — Ч. 2. — С. 93—99.
7. Скороходов, В. П. Художественная культура Беларуси в процессах общественных трансформаций (Конец XX — начало XXI века) : дис. ... д-ра культурол. наук : 24.00.01 / В. П. Скороходов — М., 2006. — 349 л.
8. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей / В. П. Анисимов. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 130 с.
9. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — М. : Педагогика, 1985. — 354 с.
10. Антонова, Т. В. Фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников (на примере музыкально-ритмической деятельности) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02, 13.00.07 / Т. В. Антонова. — М., 2000. — 244 л.
11. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей 3—7 лет / А. И. Буренина. — СПб. : Петербургский центр творческой педагогики «Аничков Мост», 2015. — 196 с.
12. Нилов, В. Н. Хореография в системе художественного воспитания младших школьников : теория и практика : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / В. Н. Нилов ; Моск. гос. ун-т. — М., 1998. — 214 л.

*Материал поступил в редакцию 04.07.2018.*

# Оценка качества коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на коррекционных занятиях «Обучение игре»

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

В статье представлен анализ оценки качества коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на коррекционных занятиях «Обучение игре» на основе раскрытия сущности следующих компонентов: содержательного, методического, кадрового и результативного.

**Ключевые слова:** оценка качества образования, коррекционно-развивающая работа, коррекционные занятия, дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

The article presents an analysis of the quality assessment of correctional and developing work with children with mental developmental disorders (learning difficulties) at correctional classes «Learning the game» based on the disclosure of the essence of the following components: content, methodological, personnel and productive.

**Keywords:** education quality assessment, correctional and developing work, correctional classes, children with mental developmental disorders (learning difficulties).

Специальное образование детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предусматривает создание для детей данной категории специальных условий, которые обеспечат усвоение ими объёма знаний, умений и навыков, необходимых для последующего обучения в школе, дальнейшей социализации и интеграции в общество. Это осуществляется с опорой на имеющиеся у детей особенности познавательной деятельности личности, возможности выполнения ими разных видов деятельности, прежде всего ведущего её вида — игровой.

Формирование игровой деятельности представляет собой одну из важнейших задач дошкольного воспитания детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Коррекционные занятия «Обучение игре» направлены на социализацию воспитанников посредством развития познавательных процессов, коммуникативных умений, расширения представлений об окружающем мире и социальных ролях, реализуемых в различных социальных ситуациях. Работа с детьми на данных занятиях осуществляется учителем-дефектологом согласно количеству часов, отведённых на них учебным планом.

Цель коррекционных занятий «Обучение игре» — формирование социального опыта, личностных качеств путём включения воспитанников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в процесс игры.

**Задачи:**

- психолого-педагогическое изучение ребёнка с целью уточнения его готовности и способности к самостоятельной игровой деятельности (на начальном, текущем и итоговом этапах обучения);

- формирование речевого, когнитивного и социального опыта в игровом моделировании ролевого поведения в жизненно значимых естественных и обучающих ситуациях;
- профилактика и коррекция нарушений развития, предупреждение возникновения новых нарушений в процессе развития игровой деятельности, последовательное приспособление ребёнка к стабильным жизненным циклам, адаптация к неожиданно меняющимся обстоятельствам;
- формирование социально-нравственной и эмоционально-волевой готовности к обучению в школе.

Результаты достижения перечисленных задач лежат в основе общей оценки качества коррекционно-развивающей работы на уровне дошкольного образования с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Оценка качества специального образования отражает взаимосвязь и единство качества **процесса образования** и качества **результата образования**, зафиксированного в деятельности участников этого процесса (Коноплёва, А. Н. Условия и механизмы повышения качества специального образования: пособие для руководителей, учителей и воспитателей учреждений, обеспечивающих получение образования лицами с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплёва [и др.]. — Минск: Нац. ин-т образования, 2006. — 71 с.).

С опорой на представленные составляющие оценки качества можно выделить четыре компонента модели оценки качества коррекционной работы на уровне дошкольного образования с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): содержательный, методический, кадровый и результативный.

Описание каждого компонента строится на основе следующих составляющих:

- 1) что изучается в рамках компонента (перечень материалов, документов, процессов);
- 2) что устанавливается в рамках компонента (взаимосвязи, соответствия).

**Содержательный компонент модели оценки качества коррекционно-развивающей работы** на уровне дошкольного образования с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) включает в себя такие составляющие:

- качество организации коррекционно-развивающей работы;
- качество процесса коррекционно-развивающей работы;
- качество средовых ресурсов.

*Организация коррекционно-развивающей работы* предшествует проведению самого процесса оказания помощи детям с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и предполагает опору на нормативные правовые документы, регламентирующие нормы и правила, предъявляемые к организационным моментам коррекционных занятий, а также на документацию учителя-дефектолога.

**Для оценки качества организации коррекционно-развивающей работы изучается:**

- целесообразность построения проводимых индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий;
- количество часов в неделю, отведённых на коррекционные занятия;

**устанавливается:**

- соответствие организации образовательного процесса требованиям нормативных правовых актов, регулирующих деятельность в области специального образования;
- соответствие количества проведённых в неделю часов количеству часов, указанных в учебном плане;
- динамичное преобразование направлений и задач в разработанных учителем-дефектологом планах в соответствии с данными, отражёнными в карте развития, заполненной по итогам диагностики в начале учебного года;
- соответствие длительности коррекционных занятий нормам в зависимости от возрастной группы детей;
- наличие взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя при составлении планов коррекционной работы.

*Процесс коррекционно-развивающей работы* предполагает проведение коррекционных занятий «Обучение игре» и включает совокупность методов, приёмов и средств, ориентированных на устранение имеющихся у детей трудностей, на формирование у них соответствующих умений, обеспечивающих их дальнейшую социализацию и адаптацию в обществе.

**Для оценки качества процесса коррекционно-развивающей работы****изучается:**

- психолого-педагогическая обоснованность коррекционно-развивающей работы — выявление учителем-дефектологом особенностей развития и положительных возможностей детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):
  - а) сформированность информационного ресурса (наличие сведений) о типичных особенностях развития познавательной сферы и игровой деятельности, а также затруднениях детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
  - б) сформированность информационного ресурса (наличие сведений) о резервных возможностях (потенциале) развития познавательной сферы и игровой деятельности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
  - в) сформированность информационного ресурса (наличие сведений) об индивидуальных особенностях развития познавательной сферы и игровой деятельности и резервных возможностях конкретного ребёнка с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- структура коррекционного занятия;
- обоснованность задач коррекционного занятия;
- методы, используемые на коррекционном занятии;
- специальные приёмы, обеспечивающие формирование у детей всех компонентов деятельности (мотивационного, операционального и контрольного) на протяжении коррекционного занятия (принцип коррекционной направленности);
- взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя на протяжении учебного года (принцип линейной содержательной преемственности);
- социализирующая направленность коррекционных занятий;

**устанавливается:**

- соответствие содержания проводимых занятий выявленным у детей трудностям и задачам, отражённым в планах коррекционно-развивающей работы, составленных учителем-дефектологом;

- наличие опоры при проведении коррекционных занятий на зону ближайшего развития с учётом зоны актуального развития;
- соответствие сформулированных задач коррекционного занятия его содержанию и возможностям их полной реализации на данном занятии;
- соответствие формы предъявления заданий уровню развития детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) (принцип доступности);
- соответствие используемых на занятиях приёмов потенциальным возможностям детей;
- построение коррекционных занятий на основе вовлечения детей в практическую деятельность, организации диалогического взаимодействия;
- использование учителем-дефектологом стимулирования и помогающего поведения для обеспечения самостоятельного участия детей в занятии;
- развитие на коррекционных занятиях познавательных процессов в тесной связи с речью, что обеспечивает успешность решения коррекционных задач;
- формирование на коррекционных занятиях умений, обеспечивающих успешность социального взаимодействия и выполнения различных социальных ролей;
- наличие постоянного наблюдения за динамикой развития детей.

*Средовые ресурсы* способствуют реализации педагогических условий, обеспечивающих успешность проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). В состав средовых ресурсов, включённых в содержательный компонент модели оценки качества коррекционных занятий, входят предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические. Они тесно взаимосвязаны с двумя предыдущими составляющими содержательного компонента модели оценки качества, но целесообразно рассмотреть данные ресурсы отдельно для более полной оценки их состояния.

**Для оценки качества средовых ресурсов****изучается:**

- составляющие предметных ресурсов: помещение, мебель, оборудование, предметы быта;



- составляющие пространственных ресурсов: микропространство (рабочее поле и рабочее место), замкнутое пространство (учреждение образования, кабинет для коррекционно-развивающей работы), открытое пространство (детская площадка), маршруты передвижения;
- составляющие организационно-смысловых ресурсов: режим работы на коррекционном занятии, дозировки (зрительной, слуховой, тактильной, интеллектуальной, физической), правила, регулирующие отношения детей с окружающим (с учителем-дефектологом, предметами, с собой);
- составляющие социально-психологических ресурсов: значимые близкие люди, социальные роли, социальные отношения, социальные потребности, социальные нормы и правила, чувства, настроения;

#### **устанавливается:**

- соответствие кабинета для коррекционных занятий санитарно-гигиеническим нормам;
- соответствие рабочего места ребёнка санитарно-гигиеническим нормам;
- оснащённость кабинета для коррекционных занятий «Обучение игре» соответствующим оборудованием;
- наличие в кабинете для коррекционных занятий полок, стеллажей, закрытых шкафов для расположения необходимого материала;
- использование на коррекционном занятии физминуток, зрительной гимнастики, смены видов деятельности (чередование интеллектуальной и физической нагрузки);
- опора в ходе коррекционных занятий на полисенсорный принцип;
- обеспечение активности детей на коррекционном занятии, участия их в выполнении предлагаемых заданий;
- активное взаимодействие учителя-дефектолога с родителями детей, привлечение их к закреплению формируемых умений в повседневной жизни;
- предоставление детям на коррекционном занятии возможности свободно проявлять свои эмоции в соответствии с ситуацией, формирование умения адекватно реагировать на различные социальные ситуации;

- использование на коррекционном занятии приёмов, повышающих мотивацию детей;
- наличие благоприятного социально-психологического климата в детской группе;
- построение отношений учителя-дефектолога и детей с опорой на принцип гуманизации и безоценочности;
- соблюдение техники безопасности при проведении коррекционных занятий.

**Методический компонент модели оценки качества коррекционно-развивающей работы** характеризуется сформированностью методической базы учреждения дошкольного образования.

#### **При анализе методического компонента**

##### **изучается:**

- учебно-методическая оснащённость коррекционно-развивающей работы (дидактические пособия, видеоматериалы, компьютерные интерактивные игры, технические средства обучения);
- программы коррекционных занятий;
- методическая подготовка учителя-дефектолога;
- планы коррекционных занятий;

##### **устанавливается:**

- наличие программы коррекционных занятий и её соответствие образовательным потребностям детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- обеспеченность учреждения дошкольного образования учебно-методическими материалами, позволяющими реализовать коррекционную и социализирующую направленность коррекционных занятий «Обучение игре»;
- систематическое участие учителя-дефектолога в методических объединениях;
- проведение учителем-дефектологом открытых коррекционных занятий и посещение открытых занятий других учителей-дефектологов;
- прохождение учителем-дефектологом курсов повышения квалификации;
- наличие у учителя-дефектолога перспективного, календарно-тематического и индивидуального планов коррекционных занятий и соответствие их содержания результатам диагностического обследования детей;

- наличие карт развития, заполняемых на протяжении учебного года;
  - наличие анализа работы учителя-дефектолога за учебный год;
  - использование учителем-дефектологом гуманистической педагогической терминологии:
- а) знание современной педагогической терминологии;
  - б) знание медицинской терминологии (МКБ-10);
  - в) применение терминологии, определённой законодательно-нормативными документами Республики Беларусь;
- сформированность у учителя-дефектолога потребности в творческом характере коррекционно-развивающей работы:
- а) разнообразие используемых приёмов коррекционной работы;
  - б) наличие новаторского педагогического опыта, который находит выражение в разработке новых коррекционных техник, методик, технологий;
  - в) участие в научно-практических семинарах, педагогических практикумах, конференциях, конкурсах по обсуждению проблем коррекционной работы;
  - г) представленность, презентация собственного опыта в методических публикациях, на выставках;
  - информированность о новинках в методике коррекционно-развивающей работы:
    - а) знание новых коррекционных технологий, дискуссионных проблем в коррекционной педагогике;
    - б) знакомство с программами, новшествами (новациями), не введёнными в широкую образовательную практику, но отвечающими актуальным запросам общества и лиц с особенностями психофизического развития;
    - в) информированность о педагогическом опыте в других странах по достижению лучших в данных условиях результатов в коррекционно-развивающей работе;
    - обеспечение учителем-дефектологом творческого характера проводимой коррекционно-развивающей работы:
      - а) гибкая структура тематических разработок, повседневных планов;
      - б) индивидуализированно-творческая коррекционно-развивающая работа с каждым воспитанником;
      - в) транспредметный характер проводимой коррекционной работы, основанный на междисциплинарном познании и использовании в процессе коррекции данных из области психологии, медицины и других наук;
      - г) диалоговый режим коррекционной работы, проявляющийся в тесной связи с воспитателями, информировании их об оказываемой коррекционной помощи, о посещении проводимых занятий, проведении открытых коррекционных занятий с совместным обсуждением их результативности;
      - д) постоянное обновление и корректирование коррекционно-развивающей работы.

В рамках **кадрового компонента модели оценки качества коррекционно-развивающей работы** изучается:

      - образование учителя-дефектолога;
      - особенности его личностных качеств;

устанавливается:

      - наличие у учителя-дефектолога соответствующего высшего образования;
      - наличие показателей, характеризующих толерантность учителя-дефектолога:
      - а) умение устанавливать диалог с ребёнком с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и с его семьёй;
      - б) умение понять потребности ребёнка с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
      - в) признание права ребёнка с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на образование и развитие в социуме;
      - наличие эмоциональной развитости и отзывчивости учителя-дефектолога:
        - а) эмоциональная выразительность и эмоциональное состояние учителя-дефектолога;
        - б) обладание эмпатией, умением сопереживать, способностью к «вчувствованию»;
        - в) умение понимать и распознавать эмоциональное состояние ребёнка;
        - г) умение создавать на коррекционных занятиях оптимистическую обстановку.

**Результативный компонент модели оценки качества коррекционно-развивающей работы** предполагает анализ и

установление эффективности проводимой с детьми работы по устранению имеющихся у них нарушений психофизического развития и формирования умений, необходимых для дальнейшей самостоятельной жизни в социуме.

**Для оценки результативного компонента**

**изучается:**

уровень овладения детьми необходимыми умениями;

**устанавливается:**

- сформированность у ребёнка умения осуществлять игровую деятельность:
  - а) ребёнок придумывает сюжет и организует игру с помощью взрослого, умеет довести игру до конца;
  - б) самостоятельно организует игру;
  - в) у ребёнка сформированы элементы игровой деятельности;

а) ребёнок может проанализировать задачу дидактической игры самостоятельно, но требует помощи педагога в её достижении;

- б) самостоятельно анализирует условия игры и решает поставленную задачу;
- в) правильно реализует дидактические игры со схожим содержанием;
- г) владеет принципом достижения задачи дидактической игры и реализует его в новых условиях;

а) ребёнок может проанализировать задачу дидактической игры самостоятельно, но требует помощи педагога в её достижении;

- а) ребёнок может проанализировать задачу дидактической игры самостоятельно, но требует помощи педагога в её достижении;
- б) ребёнок может проанализировать задачу дидактической игры самостоятельно, но требует помощи педагога в её достижении;
- в) ребёнок может проанализировать задачу дидактической игры самостоятельно, но требует помощи педагога в её достижении;
- г) ребёнок может проанализировать задачу дидактической игры самостоятельно, но требует помощи педагога в её достижении;

**изучается:**

- динамика достижений детей в процессе коррекционной помощи;

**устанавливается:**

- положительная динамика сформированности элементов игровой деятельности;
- овладение практическими способами выполнения дидактических игр;
- овладение социально-коммуникативными умениями и включённость на доступном уровне в речевую деятельность;

- формирование обобщённых способов деятельности, позволяющих использовать усвоенные умения в новых условиях;

а) материалы повседневного наблюдения учителя-дефектолога;

б) результаты комплексного обследования ребёнка;

в) оценка результативности коррекционной помощи другими педагогами, родителями;

г) материалы и продукты деятельности детей;

а) творческий характер деятельности детей в процессе коррекционно-развивающей работы;

а) возможность придумывания новых сюжетов и их реализация в игровой ситуации;

б) внесение изменений по ходу игры и возможность продолжить игру в новых условиях;

в) владение элементарными логическими умениями;

г) успешность импровизации;

**изучается:**

- участие родителей в коррекционно-развивающей работе;

**устанавливается:**

а) ребёнок с желанием посещает коррекционные занятия;

б) родители интересуются результатами коррекционной работы;

в) родители довольны развитием познавательной деятельности и игры ребёнка;

**изучается:**

- инклюзивная направленность коррекционной работы;

**устанавливается:**

а) создание адаптивной среды для включения детей с нарушениями психического развития во взаимодействие с другими детьми и взрослыми;

а) включение в коррекционный процесс родителей всех детей;

а) обеспечение коммуникации всех детей и включения их в совместную игровую деятельность;

**изучается:**

- базовый уровень усвоения программного материала к моменту окончания учреждения дошкольного образования;

**устанавливается:**

- сформированность устойчивого интереса и эмоционально-положительного отношения к дидактическому материалу, желание играть с ним;
- возможность самостоятельно организовать свою деятельность, занять себя с помощью дидактического материала на непродолжительное время;
- возможность различать эмоциональное состояние на лице человека и соотносить его со схематичным изображением на картинке; по просьбе взрослого показать то или иное эмоциональное состояние (гнев, радость, грусть, удивление);
- возможность дифференцировать предметы и игрушки по форме и цвету, самостоятельно группировать их, используя основной признак или два (цвет и/или форму); воспринимать различные параметры контрастной величины (промежуточную — при поддержке взрослого) с помощью таких практических действий, как ощупывание, примеривание, зрительное соотнесение, группировка предметов по одинаковому признаку;
- способность выделять основные признаки предметов с помощью различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического), дифференцировать их, соотносить со словом; самостоятельно с помощью зрительного соотнесения или целенаправленных проб складывать пирамидку (девять колец), матрёшку (семь частей), вкладыши-мисочки (семь — девять частей);
- возможность замечать и исправлять ошибки частично самостоятельно, частично — при акцентировании внимания;
- возможность узнавать на ощупь знакомые предметы по величине и форме;
- сформированность представления о громкости и ритме звуков, дифференцирование различных шумов и звуков по происхождению;
- сформированность элементарных представлений о количестве предметов; умений самостоятельно или

при поддержке взрослого соотносить количество предметов с количеством игрушек и пальцев (в пределах пяти), выделять «один» — «много» — «мало» из группы однородных и разнородных предметов;

- возможность воспринимать такие характеристики пространства, как *далеко — близко, высоко — низко, там — здесь, рядом, посередине, между, спереди — сзади*;
- сформированность понимания предлогов *в, на, под, из, за*, союза *но*, трудности их чёткой дифференциации при самостоятельном выполнении простых поручений по словесной инструкции;
- сформированность умения решать практические задачи на наглядно-образном уровне;
- сформированность умения узнавать предметное изображение в разрезанном виде; запоминать и восстанавливать целостный образ предметного изображения из пяти — шести частей, разрезанного по вертикали и горизонтали прямыми линиями, путём зрительного соотнесения или целенаправленных проб;
- сформированность умений соотносить слова с картинкой по названию, описанию или функциональному признаку;
- сформированность умений узнавать и правильно называть геометрические фигуры и геометрические тела; узнавать форму в конкретных предметах окружающей обстановки, пользуясь геометрическими эталонами, называя эти предметы круглыми, квадратными и т. д.; обводить контуры геометрических фигур;
- сформированность умения указывать размер предметов при сравнении нескольких предметов разной длины, высоты, ширины (от трёх до пяти);
- сформированность умений сопоставлять два или несколько предметов по цвету, форме, размеру: прикладыванием вплотную при распознавании цвета, накладыванием при определении формы, уравниванием по одной линии при определении размера; проводить соотносительный анализ признаков у сравниваемых предметов;

- сформированность умений составлять группы предметов на основании одного одинакового признака (цвета, формы, величины, назначения), по полной аналогии (двух одинаковых признаков, например по цвету и форме, форме и величине, цвету и величине и т. д.), по неполной аналогии (такого же цвета, но другой формы, такой же формы, но другой величины и т. д.), по трём признакам (такого же цвета, одинаковые по форме, но разные по величине);
- сформированность умений относить наименования трёх — четырёх конкретных предметов к обобщающим словам; различать части отдельного предмета и целый предмет; называть весь предмет по отдельной части с ярко выраженными опознавательными признаками;
- сформированность умений различать правую и левую стороны тела и лица человека, определять направление относительно себя, двигаясь в заданном направлении; различать пространственные понятия (правое, левое и т. д.); воспроизводить пространственные отношения между предметами по наглядному образцу и словесному указанию;
- сформированность умения с помощью слуха, зрения и осязания определять свойства предметов (форму, температурные ощущения) и материал, из которого они сделаны;
- возможность узнавать реалистичное изображение в различном положении, в том числе изображение, обозначенное пунктирной линией, по контуру, отдельно демонстрируемым частям, перечёркнутые, замаскированные;
- сформированность умений аккуратно и самостоятельно выполнять графические задания (рисование, обводка по шаблону, раскрашивание, штриховка) и упражнения по конструированию и моделированию (из палочек, элементов мозаики, геометрических фигур, деталей конструктора);
- сформированность умения сравнивать группы предметов без их пере- считывания, способом взаимно однозначного соотнесения;
- сформированность элементарных представлений о количестве предметов;
- сформированность умения концентрировать внимание, зрительное восприятие, память;
- сформированность умений самостоятельно организовать игровую деятельность; придумывать сюжет на основе изученного материала и жизненного опыта;
- сформированность умения использовать в игре предметы-заместители;
- возможность довести начатую игру до конца при дозированной помощи педагога.

Представленные материалы позволяют говорить о коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в дошкольном возрасте как комплексной и системной деятельности.

При оценке качества указанной работы целесообразно использовать несколько показателей. Во-первых, особую значимость приобретают совместная деятельность учителя-дефектолога и воспитателя, их согласованность в планировании образовательного процесса и его реализации. От правильного планирования коррекционно-развивающей работы будет зависеть её результативность. Во-вторых, необходимо уделять внимание содержанию коррекционно-развивающего процесса. Здесь важную роль играет соответствие средовых факторов, методов, средств и специальных приёмов особенностям развития детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и их потенциальным возможностям. И, в-третьих, активное привлечение ближайшего окружения к оказанию помощи ребёнку является положительным фактором, влияющим на отдалённую эффективность коррекционно-развивающей работы.

На основе учёта перечисленных показателей и построена модель оценки качества коррекционно-развивающей работы на уровне дошкольного образования с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

*Материал поступил в редакцию 12.02.2018.*

# Характеристика представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся XI–XII классов вспомогательных школ

**О. В. Фомина,**

преподаватель кафедры теории  
и методики специального образования  
Гродненского государственного  
университета имени Янки Купалы,  
магистр педагогических наук

В статье раскрывается проблема формирования представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. Приводятся данные экспериментального исследования, характеризующие особенности представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся XI–XII классов углублённой социальной и профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, вспомогательная школа, классы углублённой социальной и профессиональной подготовки, представления о времени, умение ориентироваться во времени, профессионально-трудовая деятельность.

The article reveals the problem of formation of ideas about time and the ability to navigate in time among students with a mild intellectual deficiency. Experimental research data are given, which characterize peculiarities of ideas about time and the ability to be oriented in time among pupils of the 11th — 12th grades of in-depth social and professional training.

**Keywords:** students with intellectual deficiency, auxiliary school, grades of in-depth social and vocational training, ideas about time, ability to navigate in time, professional and labour activity.

В специальном образовании учащихся с интеллектуальной недостаточностью приоритет отдаётся такому содержанию учебного процесса, факты и сведения которого имеют практическое значение для ученика и смогут быть востребованы им в самостоятельной жизни и профессионально-трудовой деятельности, о чём свидетельствуют труды Т. В. Вареновой, В. В. Воронковой, В. В. Гладкой, В. П. Гриханова, А. М. Змушко, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской, М. Е. Скивицкой, В. А. Шинкаренко и других исследователей.

Реализация компетентного подхода в образовании лиц с особенностями психофизического развития предусматривает формирование у учеников ключевых компетенций: социальной, личностной, коммуникативной, познавательно-информационной [1]. В содержании социальной компетенции обязательными компонентами являются система знаний о предметах окружающей действительности, сформированность практических умений по выполнению действий с объектами окружающего мира и готовность субъекта к их выполнению. Одна из социальных компетенций — обучение учащихся измерениям. Учащихся с интеллектуальной недостаточностью знакомят с основными величинами (длина, вес, площадь, объём, время), с устройством простейших измерительных инструментов и правилами пользования ими с целью формирования навыков измерительной деятельности, в которой одну из ведущих позиций занимает формирование представлений о времени и умения ориентироваться во времени.

От правильной ориентировки во времени зависят осознанное отношение ученика к режиму дня, усвоение им учебного материала, планирование деятельности как в длительном, так и в коротком временном отрезке, выбор

правильного темпа деятельности, распределение работы по дням недели, во времени суток, понимание и учёт последовательности событий и действий и т. д.

В свою очередь, неправильные, неполные и неточные представления о времени негативно сказываются в дальнейшем на профессионально-трудовой деятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью. Так, выпускники вспомогательной школы не понимают наполняемость различных временных понятий через призму своей профессиональной деятельности (трудовые операции и действия, которые можно выполнить за определённый отрезок времени), не могут определить продолжительность своего рабочего времени, перерыва на обед, время и продолжительность отпуска. Особенно остро данный вопрос стоит перед учащимися XI—XII классов вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) и учащимися профессионально-технических училищ [2], которые находятся на пороге своей трудовой деятельности и нуждаются в дополнительной помощи в овладении сложными для себя понятиями о времени и способами измерения времени.

Для изучения уровня сформированности представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся 16—18 лет с лёгкой интеллектуальной недостаточностью был разработан тест-опрос, включающий тестовые задания открытого и закрытого типа по пяти разделам (по исследованиям И. И. Финкельштейна [5]).

**Раздел «Бытовая ориентация во времени»** предполагал изучение представлений и умения ориентироваться во временах года, днях недели, частях суток, в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», «потом», «раньше» (например: «Какое число будет завтра, если сегодня 16 марта?»; «Какое время года будет следующим, если теперь зима?»); содержал задания на определение времени по часам, времени прибытия автобуса по расписанию и др.

**Раздел «Соотношение мер времени»** включал задания на определение знаний об общем отношении мер времени (например: «Сравните меры времени, расставьте знаки >, <, =») и о единичном отношении мер времени (например: «Переведите представленные меры времени в необходимые, заполните пробелы 1 год = \_\_\_ месяцев, 1 минута = \_\_\_ секунд»).

**Раздел «Конкретизация мер времени»** содержал задания на определение наполняемости различных временных отрезков, то есть представление о том, что реально может сделать человек в определённый промежуток времени (час, минута, секунда и т. п.) или сколько времени понадобится для выполнения различных видов работ (например: «Определите примерное время, необходимое для выполнения представленных видов работ: приготовить суп, помыть руки, протереть пыль в комнате» и пр.).

**Раздел «Осознание дат и событий личной жизни»** был направлен на изучение представлений о времени, связанных с личной жизнью и опытом учащихся, ориентацией в личном времени (например: «Сколько тебе лет?», «Сколько времени тебе надо, чтобы умыться, сделать уроки?» и т. д.).

**Раздел «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности»** включал задания на изучение представлений учащихся о длительности рабочего дня, перерыва на обед, трудового отпуска; задачи на определение точного времени прихода с работы, выхода на работу после болезни, отпуска и пр. (например: «Рассчитай, во сколько необходимо встать, чтобы вовремя прийти на работу, если:

утренний туалет занимает 15 минут,  
завтрак — 10 минут,  
дорога — 30 минут,  
рабочий день начинается в 08.00»).

Экспериментальное исследование учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью в возрасте 16—18 лет, обучающихся в XI—XII классах углублённой социальной и профессиональной подготовки вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов), проводилось в 2017/2018 учебном году.

Количественный и качественный анализ результатов теста-опроса позволил выделить четыре уровня сформированности представлений о времени и умения ориентироваться во времени: высокий, средний, формальный и низкий.

**Высокий уровень:** 57—75 баллов. Учащийся демонстрирует полные, правильные представления по всем разделам теста-опроса; может аргументировать свой ответ, привести доказательства своего суждения. Представления о времени систематичны и последовательны, умение ори-

ентироваться во времени сформировано. Ученик проявляет самостоятельность при выполнении заданий.

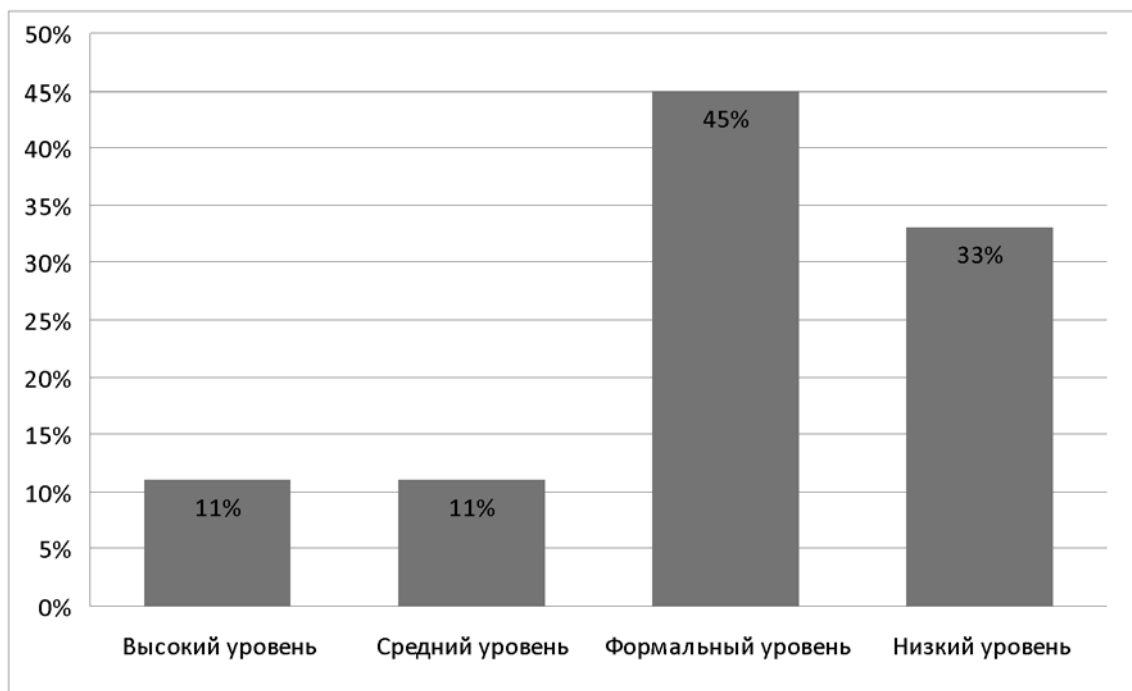
**Средний уровень:** 38—56 баллов. У учащегося сформированы некоторые представления о времени. Он демонстрирует полные, правильные представления по отдельным разделам теста-опроса; на вопросы отвечает не всегда правильно, испытывает трудности при ответе на некоторые вопросы. Ученик нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого.

**Формальный уровень:** 19—37 баллов. Представления о времени характеризуются формализмом, лишены для учащегося познавательного смысла; не сформировано умение использовать имеющиеся знания на практике. Представления о времени поверхностны, фрагментарны и непоследовательны. Ученик нуждается в значительной помощи со стороны взрослого.

**Низкий уровень:** 0—18 баллов. Представление о времени и умение ориентироваться во времени у учащегося не сформированы. Характерны отрывочные, единичные правильные ответы на вопросы теста-опроса. Ученик помощь взрослого не принимает.

Результаты проведённого исследования показали, что у учащихся 16—18 лет с лёгкой интеллектуальной недостаточностью представления о времени и умение ориентироваться во времени находятся преимущественно на формальном (45 %) и низком (33 %) уровнях. 11 % учеников продемонстрировали высокий и средний уровень представлений о времени и умения ориентироваться во времени соответственно (рисунок).

Рассмотрим подробнее полученные результаты. Большинство учащихся (45 %), принявших участие в экспериментальном исследовании, продемонстрировали **формальный уровень** сформированности представлений о времени и умения ориентироваться во времени. Они давали правильные ответы на простые вопросы теста-опроса о днях недели, месяцах, порах года, частично правильно сравнивали единицы времени между собой. Однако ученики испытывали значительные трудности при «нестандартной» «формулировке» вопроса (например: «Какой сегодня день недели, если вчера было воскресенье?») и при ответах на вопросы, требующие применения мыслительных операций, опоры на собственный опыт. Например,



**Рисунок. — Сформированность представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся XI—XII классов вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната)**



вопрос «Что можно сделать за 1 минуту?» вызвал трудности у всех учащихся группы с формальным уровнем представлений о времени и умения ориентироваться во времени, о чём свидетельствуют ответы «За 1 минуту можно приготовить обед» (Вова Х.), «За 2 минуты можно сделать уроки» (Алексей А.).

Рассмотрим трудности, с которыми сталкивались учащиеся с формальным уровнем представлений и ориентировки во времени по разделам теста-опроса. В разделе «Бытовая ориентация во времени» ученики правильно отвечали на простые вопросы: «Какое число будет завтра, если сегодня 16 марта?», «Что сначала идёт: весна или лето?», «Какое время года наступит после зимы?» и испытывали трудности при ответах на сложные вопросы, требующие применения мыслительных операций или вычислений (например, посчитать, сколько лет Мише; через сколько минут приедет автобус).

При ответах на вопросы раздела «Соотношение мер времени» у учащихся возникали трудности в установлении как общего, так и единичного соотношения мер времени. Например, при сравнении единиц времени учащиеся не опирались на единицу времени, а сравнивали между собой прикрепленные числовые обозначения. Так, Саша Г. ответил, что «1 минута меньше 48 секунд, 1 секунда = 1 минута, 7 суток больше 1 недели». Знания о единичном соотношении мер времени у этих учащихся также недостаточно сформированы, при этом встречаются как случайные числа при переводе одних мер времени в другие (например: «1 сутки — это 30 часов, 1 час — 20 минут» (Вова Х.); «1 месяц — 12 дней, 1 неделя — это 5 дней, 1 сутки — это 12 часов» (Алексей И.)), так и смешение одних мер времени с другими (например, Жора И. ответил: «1 месяц — 7 дней, 1 сутки — 60 часов»). Задания расположить меры времени в порядке возрастания/убывания оказались недоступными для всех учащихся с формальным уровнем представлений о времени и умения ориентироваться во времени.

По разделу «Конкретизация мер времени» были получены следующие данные. Учащиеся не понимают наполняемость мер времени различными событиями и на вопросы «Что можно сделать за 1 минуту/1 секунду/1 час?» отвечают следующим образом: «За 1 час можно пройти

40 километров», «Чтобы приготовить суп, надо 5 часов» (Вова Х.); «За 1 секунду можно решить задачу» (Алексей И.); «Чтобы сходить в магазин, надо 12 часов» (Саша Г.). И если в ходе выполнения заданий с вариантами ответов учащиеся проявляли интерес и настойчивость, то задание привести свой пример того, что можно сделать за 1 минуту, неделю и т. д., учащиеся не понимали и даже после дополнительной помощи педагога (примеры, дополнительное объяснение) задание не выполняли.

Анализ ответов на вопросы раздела «Осознание дат и событий личной жизни» показал, что учащиеся не могут определить примерное время, необходимое для выполнения даже тех мероприятий, с которыми они сталкиваются каждый день: умыться, сделать зарядку, уроки, пообедать и пр. Например: «Сделать уроки надо 17 часов 20 минут» (Вова Х.); «сделать зарядку 10 часов» (Алексей И.).

Данные, полученные по разделу «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности», свидетельствуют о том, что у учащихся сформированы фрагментарные и неполные представления о длительности рабочего дня, отпуска, перерыва на обед. Ученики давали частично правильные ответы на вопросы с вариантами ответов относительно продолжительности рабочего дня, рабочей недели, отпуска. Однако встречались и совсем несообразные ответы, такие как «Продолжительность рабочего дня составляет 40 минут» (Жора И.) и др. Задания рассчитать дату начала трудовой деятельности после отпуска, болезни, время окончания перерыва на обед оказались недоступными для всех учащихся с формальным уровнем представлений и ориентировки во времени.

Таким образом, представления о времени и умение ориентироваться во времени у учащихся данной категории являются поверхностными и неполными. Характерно наличие отдельных представлений о времени, в основном тех, с которыми ученики сталкиваются ежедневно в своей деятельности (понятия «дни недели», «времена года», «месяцы» изучаются уже с I класса и закрепляются на уроках по различным предметам — «Русский язык и чтение», «Человек и мир» и т. д.). Вопросы, требующие применения мыслительных операций, опоры на собственный опыт,

близкие по значению, вызывают у учеников большие трудности в связи с особенностями познавательной деятельности, недостаточным опытом. Учащиеся нуждаются в значительной помощи со стороны педагога, однако, если задание вызывает трудности, то даже и после дополнительных разъяснений и уточнений ученики справиться с ним не могут.

У 33 % учеников в ходе исследования выявлен **низкий уровень** сформированности представлений и умения ориентироваться во времени. Учащиеся набрали минимальное количество баллов (0—18), продемонстрировав фрагментарные, отрывочные знания по исследуемой теме по всем разделам теста-опроса. Присутствовали единичные правильные ответы на вопросы, в основном по разделу «Бытовая ориентация во времени». Так, ученики правильно отвечали, что сначала наступает весна, потом лето; что после зимы будет весна; что перед февралём был январь. Были у учащихся и правильные ответы по разделу «Соотношение мер времени», однако это фрагментарные, отрывочные знания, которые учащиеся не способны выстроить в систему и полноценно применять на практике. Например, Яна М. на вопрос «Сколько минут в 2 часах?» ответила «5 часа»; сравнивая меры времени, Таня С. отметила, что «1 час — это 5 минут; 1 год — 3 месяца». Определить примерное время, необходимое для выполнения конкретной деятельности (раздел «Конкретизация мер времени»), перенести представления о времени в профессионально-трудовую деятельность (раздел «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности») учащиеся не смогли. Так, например, Таня С., выбирая из предложенных вариантов то, что можно сделать за 1 минуту/1 час/1 секунду, выделила все варианты ответов, а в задании «Определи примерное время, необходимое для выполнения работы...» на все виды работ написала «1 час».

Отметим также, что учащиеся с низким уровнем представлений о времени и умения ориентироваться во времени испытывали значительные трудности в понимании самого задания теста, помощь со стороны взрослого в виде наводящих вопросов, уточнений не принимали (например, Ольгерд Ю. при указании даты рождения написал: «год. месяц. число», уточ-

нения со стороны педагога «Напиши, в каком году ты родился» не были приняты. Таня С., отвечая на вопрос «Какое число будет завтра, если сегодня 16 марта?», пишет «17». Педагог уточняет: «А какой месяц?», ученица дописывает «месяц»).

Представления о времени и умения ориентироваться в нём на **среднем уровне** сформированности находятся у 11 % учеников. Учащиеся продемонстрировали хорошую ориентировку в бытовом времени, правильно сравнивали единицы времени, определяли длительность событий личной жизни. Наибольшие трудности вызвали вопросы из разделов «Конкретизация мер времени» и «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности». Так, знания о длительности различных видов деятельности, не встречающихся в повседневной жизни учащихся, у них расплывчатые и неправильные. Например, Артём А. ответил, что за 1 минуту можно приготовить обед, за 1 месяц построить дом. Также у учащихся возникали трудности с расчётом времени выхода на работу после отпуска, болезни, длительности перерыва на обед. Эти трудности можно объяснить недостаточностью практического опыта учащихся, невозможностью переноса теоретических данных (о длительности рабочего дня и т. п.) в практическую сферу, навыков решения задач на уроках математики на задания теста-опроса.

11 % учащихся, участвовавших в исследовании, продемонстрировали **высокий уровень** сформированности представлений о времени и умения ориентироваться во времени по всем разделам теста-опроса; были самостоятельны, последовательны, логичны, отвечали на вопросы полно. Например, на вопрос «Сколько дней в месяце?» отвечали «28, 29, 30, 31 дней», приводили по несколько примеров различной деятельности, которую можно сделать за отведённый промежуток времени, с опорой на знакомую для себя деятельность (например, Юлия С. занимается спортом, и наполняемость различных временных отрезков она определяла в связи со своим увлечением: «за 1 минуту можно пробежать 400 метров; за сутки — сходить на тренировку; за 1 месяц — подготовиться к соревнованиям»). Учащиеся с высоким уровнем представлений о времени и умения ориентироваться во времени правильно определяли длительность

рабочего дня, отпуска, перерыва на обед, однако испытывали трудности при решении задач на вычисление даты выхода на работу, продолжительности перерыва на обед и пр.

Таким образом, как показало экспериментальное исследование, представления о времени и умение ориентироваться во времени у учащихся старших классов (XI—XII) вспомогательной школы находятся преимущественно на формальном и низком уровнях и характеризуются следующими особенностями:

- фрагментарность, неточность и не-правильность представлений о времени;
- сложности наполнения единиц времени различной деятельностью и переноса накопленных представлений о времени в профессионально-трудовую деятельность и быт;
- учащиеся лучше ориентируются в кратких мерах измерения времени (секунда, минута, час) и испытывают трудности при работе с более длительными мерами измерения времени (неделя, месяц, год);
- учащиеся испытывают трудности при определении продолжительности незнакомых и малознакомых им видов деятельности, лучше ориентируются в хорошо знакомых занятиях;
- сложности использования представлений о времени в заданиях, требующих применения мыслительных операций, вычислительных умений.

У незначительной части учащихся представления о времени находятся на среднем и высоком уровнях (по 11 %), однако даже эти учащиеся испытывают трудности при конкретизации мер времени, а также решении некоторых практических задач, связанных с использованием временных понятий.

Обозначенные особенности представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся XI—XII классов вспомогательной школы не только существенно осложняют получение учащимися образования, но и значительно снижают их конкурентоспособность на рынке труда, привлекательность в глазах работодателя в качестве рабочих и требуют разработки дополнительных способов, методов и приёмов формирования представлений и ориентировки во времени.

О том, что работа в этом направлении важна, свидетельствуют и программы первого отделения вспомогательной школы для XI—XII классов [3; 4]. Так, анализ данных документов показал, что на уроках по предметам «Русский язык и чтение», «Социальное ориентирование», «Элементы экономических знаний» ученики получают возможность закреплять теоретические знания и применять их на практике. Например, практически каждый урок во вспомогательной школе начинается с активизации бытовых представлений о времени в виде вопросов: «Какой сегодня день недели?», «Какое сегодня число?», «Какой месяц?» «Какое число будет завтра?» и т. д. Такая работа, несомненно, положительным образом сказывается на учащихся и способствует постоянному уточнению, закреплению, актуализации полученных ранее сведений. О её результативности свидетельствуют и следующие данные: среди учащихся, принявших участие в экспериментальном исследовании, 78 % знают последовательность времён года, дней недели, хорошо ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», «послезавтра» и пр. (включая учащихся с низким и формальным уровнем представлений о времени и ориентировки во времени).

Каждый учебный предмет также обладает широкими возможностями для формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умения применять полученные знания на практике. Например, на уроках русского языка и чтения учащиеся составляют меню на день и неделю, это формирует умение планомерно распределять работу во времени; автобиографию с указанием своих основных жизненных событий, что способствует формированию умения ориентироваться в личном времени, а также уточняет временную наполняемость различных видов деятельности (например продолжительность учёбы в школе и т. п.).

На уроках по предмету «Социальное ориентирование» учащиеся знакомятся с семейным бюджетом и правилами его ведения, учатся планировать бюджет с учётом плановых и внеплановых расходов, рассчитывать гарантийные сроки ношения обуви, определять возможность её возврата, если товар некачественный. Также ученики учатся ориентироваться в транспортных маршрутах (номерах обще-

ственного транспорта, остановках, расписании), самостоятельно проезжать в заданном направлении. Эти и другие задания, кроме своей непосредственной цели — подготовки учащихся к самостоятельной жизни в различных социальных ситуациях, решают и задачи формирования умения ориентироваться во времени. Безусловно, главную роль в формировании названных нами представлений и умений играют уроки по учебному предмету «Математика», где учащиеся имеют возможность последовательно,

логично, на разном числовом материале и в различных ситуациях отработать навыки ориентировки во времени и закрепить представления о времени. Разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования (закрепления) представлений о времени и умения ориентироваться во времени составит основу успешной профессионально-трудоустройственной подготовки учащихся 16—18 лет с интеллектуальной недостаточностью и будет способствовать их социализации в обществе.

### Список цитированных источников

1. Коноплёва, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. — 2009. — № 6. — С. 12—18.
2. Лисовская, Т. В. К проблеме профессионального выбора учащимися с интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская, О. В. Фомина // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14—15 дек. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т инф. и рад. ; редкол. : В. Г. Назаренко, А. М. Змушко, Т. В. Лисовская. — Минск : БГУИР, 2017. — С. 20—23.
3. Программы 1-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Русский язык и чтение. Математика. Социальное ориентирование. Элементы экономических знаний. 11—12 классы. — Минск : НИО, 2007. — 69 с.
4. Учебная программа по учебному предмету «Социальное ориентирование» для XI—XII классов углублённой социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). — Минск : НИО, 2017. — 26 с.
5. Финкельштейн, И. И. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов / И. И. Финкельштейн // Известия Акад. пед. наук РСФСР. — 1961. — Вып. 114. — С. 135—166.

*Материал поступил в редакцию 02.05.2018.*

### ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Социальный опыт безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является результатом освоения ребёнком в доступных формах правил безопасности, представляет собой совокупность информативно-ориентационного, мотивационно-потребностного и установочного компонентов и выражается в представлениях и понятиях о правилах безопасности, овладении умениями и навыками обращения с потенциально опасными предметами и стремлении избегать опасностей, возникающих в процессе жизнедеятельности.

Бужинская Н. А. Особенности формирования социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

# Диагностический инструментарий исследования сформированности жизненных навыков у детей с тяжёлыми множественными нарушениями

**Т. Б. Пивоварчик,**

директор Центра  
коррекционно-развивающего обучения и  
реабилитации Ленинского района г. Минска,  
соискатель лаборатории  
специального образования  
Национального института образования

В статье раскрывается необходимость совершенствования системы обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации на основе формирования у них жизненных навыков; приводится оценка сформированности данных навыков (функциональных, коммуникативно-поддерживающих и ситуационно-поведенческих) у указанной категории обучающихся.

**Ключевые слова:** жизненные навыки, обучающиеся с тяжёлыми множественными нарушениями, жизнедеятельность ребёнка, структура жизненных навыков, критерии и показатели сформированности жизненных навыков.

The article reveals the need to improve the system of teaching children with severe multiple disorders in conditions of the centre of correctional and developmental training and rehabilitation based on the development of their life skills. An assessment of the development of these skills (functional, communicative-supporting and situational-behavioural) for the specified category of students is provided.

**Keywords:** life skills, students with severe multiple disorders, child's vital activity, life skills structure, criteria and indicators of life skills formation.

В 2016 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию ООН о правах людей с инвалидностью (далее — Конвенция). Вследствие этого возникла необходимость в совершенствовании системы работы с людьми с инвалидностью заинтересованных служб, а также в усилении межведомственного и междисциплинарного подхода к её организации. Важное значение приобретает и дальнейшая оптимизация работы учреждений образования с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР), в том числе и с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМН). В пункте 3 статьи 24 «Образование» Конвенции говорится о необходимости «обеспечить освоение **жизненных** (выделение наше. — Т. П.) и социализационных навыков, чтобы облегчить полное и равное участие людей с инвалидностью в процессе образования и в качестве членов местного сообщества» [5]. Актуальность данной проблемы увеличивается и в связи с пониманием значимости обновления содержания обучения детей с ТМН, а также обеспечения освоения ими жизненных навыков.

В настоящее время в образовательной практике происходит существенное редуцирование академического компонента и кардинальное расширение области развития жизненных компетенций. Примером реализации уровневого подхода к организации и содержанию образования детей с особенностями развития является Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандар-

та для детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Категория детей с тяжёлыми множественными нарушениями чрезвычайно неоднородна по своему составу. Дети имеют два и более физических и (или) психических нарушения [4]. Общим для них является многофункциональный характер нарушения развития: умеренная, тяжёлая или глубокая интеллектуальная недостаточность в сочетании с сенсорными и (или) двигательными нарушениями различной степени тяжести. По статистическим данным на протяжении последних лет в Республике Беларусь наблюдается увеличение числа детей указанной категории [13]. Очевидно, что тяжёлые множественные нарушения — не просто сумма двух и более нарушений: подобное нарушение развития является качественно своеобразным и имеет особую структуру, отличную от составляющих нарушений.

Педагогическая диагностика выступает как обязательный структурный компонент коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития. В настоящее время дифференциальная диагностика отклоняющегося развития расширяет свои функции, она должна наряду с квалификацией нарушения определить и индивидуальный характер развития ребёнка с ОПФР [8].

Трудности диагностики детей с ТМН обуславливают необходимость поиска иных подходов к оценке их психофизического развития и функционального состояния. Постепенно происходит переход от *Международной номенклатуры нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности* к *Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья*. Новый вариант классификации не только позволяет определить основание для признания у человека инвалидности, но и даёт возможность выделить преимущественный вид ограничений жизнедеятельности, а также оценить состояние здоровья человека с учётом медицинских, биологических, психологических и социальных критериев [9].

Диагностическое изучение ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями — одно из самых сложных в диагностической деятельности как психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), так и педагогов-практиков. Наряду с комплекс-

ным обследованием детей с ТМН и определением образовательного маршрута в условиях ПМПК необходимо выделение индивидуального характера развития ребёнка. Для педагога-практика главное значение имеет всесторонний качественный анализ познавательных процессов, особенностей различных видов деятельности и личностного развития такого ребёнка. М. Пищек указывает, что объектом действий учителя является не программа, а ученик [12]. Важным для учителя-дефектолога становится не столько выполнение программы, сколько осуществление задач, служащих развитию личности ребёнка в персональной и социальной среде.

Таким образом, клинико-психолого-педагогическое обследование есть главное условие разработки и реализации содержания обучения детей с особенностями психофизического развития, а детей с ТМН — и индивидуальная составляющая этого содержания [3].

В настоящее время в Республике Беларусь в педагогической практике достигнута определённая степень разработанности программного обеспечения коррекционной помощи детям с тяжёлыми множественными нарушениями. Содержание обучения детей данной категории определяется учебными планами и учебными программами по образовательным областям (уровень дошкольного образования) и по учебным предметам учебного плана для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР).

Содержание обучения детей с ТМН имеет уровневый характер, что нашло своё отражение в учебных программах по учебным предметам для ЦКРОиР. Определены два уровня учебных достижений учащихся к концу конкретного периода обучения (*базовый, ниже базового*). Учебная программа «Социально-бытовая адаптация» предусматривает задания повышенной сложности, содержание некоторых программ обучения адаптировано для детей с нарушениями зрения, слуха, с выраженными двигательными нарушениями; учебная программа «Коммуникация» адаптирована для учащихся, использующих вербальные и невербальные средства коммуникации. Однако учебная программа «Адаптивная физическая культура» не рассчитана на работу с детьми с тяжёлыми двигательными нарушениями.

В силу выраженного диапазона различий детей с тяжёлыми множественными нарушениями и с целью дифференциации содержания обучения, на наш взгляд, существует необходимость увеличения количества уровней учебных достижений обучающихся.

По определению Всемирной организации здравоохранения, **жизненные навыки представляют собой способность к адаптации и практике положительного поведения, что позволяет людям эффективно решать проблемы и преодолевать трудности в повседневной жизни**; жизненные навыки могут быть направлены на личные действия или действия в отношении других людей, а также действия по изменению окружающей среды с тем, чтобы сделать её благоприятной и безопасной для здоровья [1]. Выделяют следующие ключевые признаки *жизненного навыка*: он применяется в контексте реальной деятельности, наделён смыслом, имеет ценность для человека в течение всей жизни, служит конкретной цели, его применение осуществляется с посторонней помощью, когда его самостоятельная реализация невозможна [2].

Многие жизненные навыки взаимосвязаны, а некоторые из них можно прививать одновременно в процессе обучения. Данные навыки формируются в течение продолжительного времени. У людей с тяжёлыми множественными нарушениями сформированность жизненных навыков предполагает способность выполнять задачи с минимальной помощью, использование модифицированных методов решения повседневных задач или вспомогательного оборудования, а при выраженных физических нарушениях — выполнение задач с помощью помощника.

Формирование жизненных навыков обеспечивает:

- реализацию большей самостоятельности в повседневной жизни;
- поддержание занятости;
- более продуктивные отношения;
- возможность жить более здоровой жизнью;
- удовлетворение личных потребностей относительно самостоятельно;
- снижение зависимости от государственных и социальных программ.

Жизнедеятельность ребёнка определяется как повседневная деятельность, которая предполагает осуществление при-

сущих возрасту занятий, а также реализацию навыков и умений, обеспечивающих формирование социальной независимости. К критериям жизнедеятельности относятся: способность к передвижению; способность к самообслуживанию; способность к ориентации; способность к общению; контроль за своим поведением; способность к обучению; способность к труду [10].

В основу диагностического изучения детей с ТМН положена технология исследования детей со сложными нарушениями [11], представляющая собой комплекс теоретических, эмпирических и педагогических методов, сочетание которых даёт возможность исследовать объект — ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями.

Методика диагностического обследования детей с ТМН предполагает выполнение следующих условий:

- установление эмоционального контакта между педагогом и ребёнком с ТМН;
- проведение обследования в условиях специально организованной и повседневной деятельности в первой половине дня;
- опора на сохранные анализаторы;
- предоставление ребёнку возможности для ознакомления с инструментарием;
- модифицированный диагностический инструментарий, использование реальных предметов, изображений, привлекающих внимание ребёнка;
- словесная инструкция с демонстрацией тестового задания, выполнение пробного задания;
- предоставление ребёнку времени на осмысление полученного материала;
- упрощение речевого материала;
- сочетание различных форм предоставления информации, владение экспериментатором символической и несимволической коммуникацией;
- расположение педагога по отношению к ребёнку для физического сопровождения или оказания помощи при выполнении задания;
- щадящий оценочный режим;
- отказ педагога от изучения при болезненном состоянии ребёнка, а также при неблагоприятных метеорологических характеристиках дня.

Оценку динамики развития умений и навыков необходимо осуществлять в соответствии с исходным уровнем развития каждого конкретного ребёнка, акцентируя внимание не на количественных, а на качественных изменениях исследуемого параметра.

Российские учёные М. В. Жигорева и И. Ю. Левченко в ходе качественной оценки особенностей психического развития детей с комплексными нарушениями, в том числе детей с ТМН, выделили наиболее значимые диагностические критерии, которые позволяют дифференцировать детей на определённые группы:

- 1) по степени самостоятельности выполнения заданий;
- 2) по способности к подражанию действиям взрослого;
- 3) по качеству самоконтроля при выполнении заданий;
- 4) по количеству и характеру использования помощи [3].

При диагностике важно оценивать степень самостоятельности выполнения задания ребёнком, а в процессе коррекционной работы необходимо стимулировать его самостоятельность, а не осуществлять постоянный контроль.

В отношении лиц с ТМН в ходе диагностической работы целесообразно указывать вид помощи при её использовании:

- физическая — педагог выполняет действия руками ребёнка;
- жестовая — указывает, использует жесты, знаки «здесь», «стоп», «ещё»;
- наглядная — показывает операции, используя шаблоны, пооперационные карты, маркировки цветом;
- вербальная — использует речевую инструкцию.

При разработке диагностического инструментария исследования оценки сформированности жизненных навыков мы использовали структуру жизненных компетенций у детей с тяжёлыми множественными нарушениями, предложенную Т. В. Лисовской [7]. Предлагаем изучать функциональные, коммуникативно-поддерживающие и ситуационно-поведенческие навыки. Приведём структуру жизненных навыков детей с ТМН (таблица 1).

Сформированность каждого показателя при оценке жизненных навыков можно рассматривать по балльной шкале от 1 до 4 баллов:

**Таблица 1. — Структура жизненных навыков детей с тяжёлыми множественными нарушениями**

Жизненные навыки	Критерии	Показатели
Функциональные	Соблюдение личной гигиены	Умение выполнять действия, которые направлены на поддержание гигиены тела
	Самообслуживание	Умение осуществлять приём пищи
	Двигательная активность	Проявление активности при совершении движений
Коммуникативно-поддерживающие	Потребность в общении	Умение воспринимать собеседника, проявлять активность при установлении контакта
	Понимание речи (ситуационная коммуникация)	Умение понимать слова, жесты, указания, инструкции (вербальный и невербальный материал)
	Использование коммуникативного инструментария	Умение использовать средства общения
Ситуационно-поведенческие	Включённость в социальное взаимодействие, деятельность	Установление взаимоотношений с окружающим миром
	Сформированность различных моделей поведения	Овладение соответствующими социальными моделями поведения
	Контроль своего поведения	Умение сдерживать проявления негативных эмоций, адекватно реагировать на запреты, замечания



1 балл свидетельствует о том, что данные навыки ещё не находятся в реестре поступков обучающегося, при этом ребёнок уже может посещать детский коллектив, реагировать на разные раздражители, краткосрочно фиксировать взгляд на различных объектах;

2 балла — данные навыки ещё не находятся в реестре поступков обучающегося, при этом ребёнок уже проявляет внимание к действиям;

3 балла — навыки встречаются эпизодически, выполняются со значительной помощью взрослого (как правило, физической или жестовой); отмечается переход к поведению, когда навык встречается систематически, выполняется с помощью взрослого (чаще — наглядной или вербальной);

4 балла — навык встречается систематически в данной сфере, ребёнок действует относительно самостоятельно с незначительной контролирующей помощью взрослого.

Приведём пример шкалы оценки сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков у детей с ТМН (таблица 2).

Для количественной характеристики степени выраженности нарушения жизненного навыка используется понятие «уровень сформированности». На основе шкал оценки сформированности функциональных, коммуникативно-поддерживающих и ситуационно-поведенческих жизненных навыков нами выделено четыре уровня их сформированности у детей с ТМН. При определении количества уровней мы опирались на *Международную номенклатуру нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности*, где есть указание на четыре степени ограничений жизнедеятельности (лёгкая, умеренная, выраженная, резко выраженная) [9]. Использование четырёх уровней сформированности жизненного навыка необходимо для выявления минимального расширения опыта ребёнка, позволит оперативно отслеживать изменения в уровне овладения жизненными навыками. Это сделает возможным учёт максимально широких различий детей и будет способствовать реализации в процессе их обучения общих и особых образовательных потребностей.

Мы предлагаем следующие уровни сформированности, основанные на шкалах оценки жизненных навыков у детей с ТМН:

*Первичный (сенсомоторный) уровень* — жизненные навыки, используемые в повседневной жизни, характеризуются резким ограничением объёма и качества. Необходим постоянный уход. Ребёнок, как правило, находится на паллиативном наблюдении в учреждении здравоохранения. Обучение носит поддерживающий (паллиативный) характер.

*Конкретный уровень* — жизненные навыки, используемые в повседневной жизни, характеризуются резким ограничением объёма и качества.

*Упорядоченный уровень* — жизненные навыки, используемые в повседневной жизни, характеризуются ограничением объёма и качества, однако в перспективе обеспечивают постепенное формирование относительной социальной независимости.

*Достаточный (адекватный) уровень* — жизненные навыки, используемые в повседневной жизни, обеспечивают постепенное формирование относительной социальной независимости.

Каждый уровень соотносится с баллами. Приведённая выше шкала оценки сформированности коммуникативно-поддерживающего навыка даёт возможность определить уровень сформированности данного навыка. Аналогично определяются уровни сформированности функциональных и ситуационно-поведенческих навыков. Так, например, по критерию «потребность в общении», «понимание речи», «использование коммуникативного инструментария» выполнение заданий на 1 балл мы относим к первичному уровню сформированности коммуникативно-поддерживающего навыка у ребёнка с ТМН. Также при оценке уровня сформированности жизненных навыков важна описательная оценка, которая включает и оценку уровня функционирования, и субъективную оценку педагогом количества и качества изменений.

Приведём пример портрета ребёнка с первичным (сенсомоторным) уровнем развития функциональных, коммуникативно-поддерживающих и ситуационно-поведенческих навыков.

Лия Т., 11 лет. У девочки ДЦП 3-й степени тяжести с выраженным тетрапарезом, правосторонний груднопоясничный сколиоз, астигматизм обоих глаз, судорожный синдром, умеренная интеллектуальная недостаточность. Обучается в ЦКРОиР два года, до этого находилась дома.

**Таблица 2. – Шкала оценки сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков у детей с ТМН**

Критерий	Показатель	Бальная оценка показателя	Содержание
<b>Потребность в общении</b>	Умение воспринимать собеседника, проявлять активность при установлении контакта	1	Отсутствует реакция на собеседника, обращённую речь. Воспринимает тактильные средства общения. Осуществляет поиск звука в пространстве. Отмечается бедный ориентировочный отклик
		2	Проявляет реакцию (эмоциональную, двигательную, голосовую и др.) при приближении взрослого. Общение со знакомым взрослым доставляет положительные эмоции. Устанавливает визуальный контакт, фиксирует взгляд на лице, откликается на имя. Появляются инициативные действия ребёнка, направленные на привлечение интереса взрослого (крик, плач, движения, жест, слово и т. д.)
		3	Появляется чувствительность ребёнка к отношению взрослого. Распознаёт эмоциональное состояние по лицевой экспрессии, телодвижениям и жестам. Включается в общение. Сопровождает общение звукокомплексами, звукоподражаниями, жестами и пр.
		4	Использует разнообразные средства общения (экспрессивно-мимические и др.). Положительно реагирует на малознакомых или новых людей, ситуации общения. Иницирует совместное общение
<b>Понимание речи (ситуационная коммуникация)</b>	Умение понимать слова, жесты, указания, инструкции (вербальный и невербальный материал)	1	Не обладает видимым пониманием речи. Присутствует реакция на вегетативной основе. Контакт достигается путём базальной стимуляции
		2	Реагирует на коммуникативные сигналы окружающего мира. Вслушивается в речь говорящего. Понимает отдельные инструкции, развиваются «да/нет»-реакции
		3	Понимает часто употребляемые слова. Соотносит реальные предметы с фотографиями, картинками, символами. Развивается понимание символов
		4	Понимает речь бытовой тематики. Общается в процессе деятельности. Слушает небольшие тексты
<b>Использование коммуникативного инструментария</b>	Умение использовать средства общения	1	Не развиты довербальные средства общения. Не использует экспрессивно-мимические реакции. Не посылает собственные коммуникативные сигналы
		2	Проявляет коммуникативные реакции. Использует невербальные средства общения (экспрессивно-мимические реакции и др.), устанавливает зрительный контакт с собеседником. Использует ответы «да/нет». Повторяет одни и те же звуки, общается с помощью жестов
		3	Использует средства коммуникации (предметы, изображения, символы). Использует указательный жест. Может частично посылать самостоятельно иницируемые сигналы. Использует социально приемлемый способ привлечения внимания
		4	Использует речь или речезаменяющие коммуникативные системы, технические средства коммуникации. Владеет простыми нормами речевого поведения

Самостоятельно не передвигается. Сидит в специальном кресле. Преобладающая позиция — положение «сидя».

Культурно-гигиенические навыки не сформированы. Нуждается в постоянной помощи взрослого при кормлении, одевании, раздевании, соблюдении санитарно-гигиенических процедур.

Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь. Лия реагирует на своё имя. Узнаёт близких людей. Отмечается повышенная чувствительность к громкому голосу, прикосновению к лицу, что проявляется в плаче или крике. Может на короткое время фиксировать взгляд на предмете, проследить его движение. Все действия с предметами совершает вместе со взрослым, инструкция передаётся только через прикосновение.

У Лии наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы, что характеризуется бедностью внешних проявлений эмоций, мимических реакций. Преобладающие эмоции — плач и крик. Присутствует эмоционально-положительная реакция (улыбка), когда слышит знакомые звуки. Речь представлена вокализациями, криком.

За время обучения отмечается незначительная положительная динамика. Стала в классе меньше плакать, кричать. Перестала плакать при поглаживании по голове. Отмечается появление интереса к некоторым игрушкам, находящимся в классе. При предъявлении игрушек, особенно в положении «лёжа», у Лии наблюдается улыбка, она протягивает руку, чтобы дотронуться до игрушки. В последнее время появилась такая реакция, как смех на игрушки, которые часто используются на занятиях.

Данные изучения детей с особенностями психофизического развития показывают, что для каждого варианта нарушений характерна своя структура, однако и дети с различными сочетаниями нарушений могут иметь сходный уровень развития функциональных, коммуникативно-поддерживающих и ситуационно-по-

веденческих навыков. Всё это позволяет говорить о целесообразности использования уровневого подхода к оценке сформированности жизненных навыков у детей с тяжёлыми множественными нарушениями. Уровневый подход даёт возможность выявить в противоречивом разнообразии некоторые закономерности, организовать работу по усилению или ослаблению функционирования какого-либо навыка, что приведёт к улучшению общей адаптации ребёнка к ТМН в целом.

Таким образом, с одной стороны, в силу большой вариативности сочетаний нарушений и предшествующих условий формирования жизненных навыков у детей с тяжёлыми множественными нарушениями каждый случай при прогнозировании и проектировании содержания обучения требует индивидуального осмысления, а с другой — при групповой форме работы необходимо определение сферы общих воздействий. Только при выявлении *показателей функционирования обучающихся, находящихся на одном уровне, и сфер для индивидуального воздействия* возможна оптимально эффективная организация образовательного процесса детей с ТМН, предполагающая учёт общих и особых образовательных потребностей.

Обучение жизненным навыкам и проектирование содержания обучения по их формированию является сравнительно новым подходом к развитию ребёнка и его воспитанию. При формировании жизненных навыков у детей с ТМН нужно говорить о специальной организации всей жизни. Определение уровней сформированности жизненных навыков ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями на основе предложенной в данной статье диагностической шкалы позволит увеличить коррекционную составляющую обучения, поливариативность и персонализацию образовательных программ для данной категории детей, в частности, при обучении коммуникации.

### Список цитированных источников

1. Всемирная организация здравоохранения. Навыки, необходимые для здоровья. Образование в области здоровья, основанное на привитии жизненных навыков (ООЗОПЖН), — важный компонент доброжелательной к ребёнку, укрепляющей здоровье школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/sch\\_skills4health\\_russian.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf). — Дата доступа : 07.11.2017.

2. Давыдова, Е. Ю. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Ю. Давыдова, А. Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 3. — С. 120—130.
3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития : Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. — М. : Национальный книжный центр, 2016. — 208 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. — Минск : Амалфея, 2011. — 496 с.
5. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] : принята резолюцией 61/106 Генер. Ассамблеи, 13 дек. 2006 г. // Организация Объединённых Наций. — Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml). — Дата доступа : 29.09.2017.
6. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова]. — М. : Просвещение, 2013. — 42 с. — (Стандарты второго поколения).
7. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития : монография / Т. В. Лисовская. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 232 с.
8. Логинова, И. Н. Психолого-педагогическая диагностика отклоняющегося развития в условиях инклюзивного образования / И. Н. Логинова // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 173—174.
9. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Краткая версия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85930/1/9241545445\\_rus.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85930/1/9241545445_rus.pdf). — Дата доступа : 11.11.2017.
10. Ограничения жизнедеятельности в детском возрасте : учеб.-метод. пособие / В. Г. Крючок, Е. В. Рысевец, Т. И. Каленчиц, Л. А. Малькевич. — Минск : БГМУ, 2006. — 34 с.
11. Ростомашвили, Л. Н. Адаптивная физическая культура в работе с лицами со сложными (комплексными) нарушениями развития : учеб. пособие / Л. Н. Ростомашвили. — М. : Советский спорт, 2015. — 164 с.
12. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью : учеб. пособие ; пер. с польск. / науч. ред. М. Пишчек. — СПб. : Речь, 2006. — 206 с.
13. Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.asabliva.by>. — Дата доступа : 26.09.2017.

*Материал поступил в редакцию 17.07.2018.*

# ПАМЯТКА АВТОРАМ

В редакцию журнала «Педагогическая наука и образование» представляется оригинал статьи на русском, либо на белорусском, либо на английском языках, набранный на компьютере через 1,5 интервала форматом А4 в редакторе Word (размер шрифта — 14-й кегль, гарнитура — Times New Roman). Объем статьи не должен превышать 16 страниц текста (включая таблицы, литературу и иллюстрации); краткие сообщения — не более 10 страниц; социологические опросы, рецензии, хроника, информация — не более 5 страниц текста.

Иллюстрации (таблицы, схемы, рисунки, диаграммы) выполняются в формате tif, jpg, .cdr (CorelDRAW) и должны иметь название и ссылки на них в тексте.

Ссылки на литературные источники даются в порядке цитирования (упоминания) в квадратных скобках. Список использованной литературы прилагается в конце статьи. Количество источников — не более 15.

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены на русском и английском языках. Объем аннотации — не более 500 знаков, ключевые слова (8—10) приводятся в именительном падеже.

При доработке статьи автор передает в редакцию окончательный текст и первоначальный вариант.

Корректурa статьи должна быть возвращена в редакцию не позднее чем через три дня после получения её автором. В корректуре допускается исправление только фактических ошибок.

К рукописи статьи прилагаются полные сведения об авторе:

ФИО,  
место работы,  
занимаемая должность,  
учёная степень и звание,  
номера контактных телефонов,  
e-mail.

## **Подписные индексы:**

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052