

ISSN 2310-273X

3<sup>(16)</sup>  
2016

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2016 3<sup>(16)</sup>

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ 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  
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук  
И.Р.КЛЕВЕЦ  
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук  
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, кандидат педагогических наук  
Л.А.МУРИНА, доктор педагогических наук  
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук  
И.И.ПАВЛОВСКИЙ, доктор педагогических наук  
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук  
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, 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  
Л.А.ХУДЕНКО, заместитель главного редактора, доктор 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 (Республика Беларусь)  
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)  
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук (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 (Российская Федерация)

3(16)  
2016

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

**Пазухина С. В., Игнатович В. Г.**

Совершенствование деятельности и профессиональных позиций преподавателя педагогического вуза при инновационном подходе к образованию ..... 3

**Бабосов Е. М.** Стратегические направления развития инновационного потенциала воспитания на основе типологических характеристик информационно-образовательных ресурсов (Окончание. Начало в № 2, 2016 г.) ..... 13

**Казимирская И. И.**

Воспитательный потенциал учреждений высшего образования: опыт актуализации ..... 20

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Левко А. И.**

Антропоцентрическая парадигма образования и её практическая реализация как условие цивилизационного развития общества: историко-философский анализ (Окончание. Начало в № 2, 2016 г.) ..... 27

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Салеев В. А.**

Стратегические направления эстетического воспитания в современном образовательном процессе ..... 32

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Андреева И. Н.** Структура эмоционального интеллекта у специалистов психологических, педагогических и технических специальностей ..... 38

**Трафимчик Ж. И.** Проблема виртуализации сознания личности в ракурсе процессов информатизации современного общества ..... 46

**Казанович Е. Ю.** Стратегии поведения субъектов взаимодействия в конфликте ..... 53

**Лагонда Г. В.** Адекватность представлений супругов о партнёрстве как условие удовлетворённости браком ..... 59

**Боброва Е. С.** Роль семьи в формировании паттернов поведения у детей дошкольного возраста ..... 66

### МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Турова О. В.**

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе: реализация ризоматической модели образования ..... 71

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Лещинская Т. Л., Юрок Т. Н.**

Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями как основа их позитивной социализации ..... 80

**Ковалец И. В.** Актуальность создания в психоневрологических домах-интернатах образовательного пространства для взрослых с интеллектуальной недостаточностью (по материалам исследования) ..... 91

#### 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 19.09.2016.

Формат 60x84 1/8  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,24  
Тираж 101 экз.  
Заказ № 5442

Номер подготовили:

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

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.  
Лицензия ЛИ № 02330/0494469 от 08.04.2009.  
Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Напечатано в МОУП «Борисовская укрупнённая типография имени 1 Мая». Лицензия ЛП № 02330/19 от 21.11.2013.  
Ул. Строителей, 33, 222120, г. Борисов.

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

© Национальный институт образования, 2016

## Совершенствование деятельности и профессиональных позиций преподавателя педагогического вуза при инновационном подходе к образованию

**С. В. Пазухина,**

заведующий кафедрой психологии и педагогики  
Тулского государственного педагогического  
университета имени Л. Н. Толстого  
доктор психологических наук, доцент,

**В. Г. Игнатович,**

заведующий кафедрой педагогики и психологии  
начального образования Белорусского  
государственного педагогического университета  
имени Максима Танка  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье проводится сравнительный анализ традиционной и инновационной стратегий управления образованием, определяющих существенные различия в технологиях обучения, деятельности, функциях, профессиональных позициях преподавателя вуза, схемах его взаимодействия со студентами. Приводятся результаты эмпирического исследования, связанного с реализацией инновационного подхода в подготовке будущих учителей начальных классов. Описана технология создания учебно-профессиональной общности.

**Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, совершенствование, инновационный подход, преподаватель, деятельность, профессиональная позиция.

The article presents a comparative analysis of traditional and innovative education management strategies that determine significant differences in activities, functions, professional positions of a higher education institution faculty member, teaching technologies, schemes of his/her interaction with students. The results of empirical studies related to the implementation of the innovative approach in the preparation of future primary school teachers are given. The technology of creating a teaching and professional community is described.

**Keywords:** higher pedagogical education, improvement, innovative approach, faculty member, activity, professional position.

Изучение современных психолого-педагогических исследований и практики подготовки будущих учителей позволяет говорить о наличии глубоких противоречий в современном высшем педагогическом образовании. В работах Н. М. Борытко, А. А. Вербицкого, Ю. В. Громыко, Э. Ф. Зеера, Е. И. Исаева, Е. А. Климова, А. М. Новикова, П. Е. Решетникова, О. В. Севостьянова и других авторов показывается, что стратегия традиционного, нормативного управления учебно-воспитательным процессом, свойственная индустриальной эпохе, не отвечает новым требованиям общества, а также целям и ценностям современного образования, основные ориентиры которого смещаются в область гуманистической парадигмы и личностно-ориентированного обучения и воспитания. Высшая школа до сих пор привержена традиционному подходу в организации профессионального образования, уделяющему недостаточно внимания соотношению взаимосвязи социокультурных, образовательных, профессиональных и личностных ценностей студентов. Предметно-центрическая направленность профессиональной подготовки и традиционные формы и методы обучения сдерживают процесс профессионального и личностного становления педагогов, востребованных в современной школе. Учебно-воспитательный процесс при традиционном обучении рассматривается как взаимосвязь двух автоном-

ных деятельности: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов. Мотивационно-смысловые установки преподавателя характеризуются анонимностью, закрытостью, консервативностью, репродуктивностью, игнорированием личного опыта обучаемых. В деятельности преподавателя основной является информационно-контролирующая функция, преобладает авторитарно-директивный стиль управления. Преподаватель выступает в качестве единственного носителя информации. Предполагается в основном фронтальное, дистантное общение со студентами, что создаёт значительный дефицит диалога между участниками образовательного процесса. Это обстоятельство исключает реализацию принципа индивидуализации обучения. Студенты рассматриваются как объекты управления, исполнители планов преподавателя. Им отводится роль пассивных получателей информации, которую необходимо воспринять, усвоить (запомнить) и воспроизвести на экзамене. Позиция ведомых закреплена за обучаемыми на всём протяжении обучения. Заданные преподавателем цели и планы их достижения определяют исполнительский стиль индивидуальной учебной работы студентов. Такой тип подготовки не способствует самоопределению, формирует «объектную» позицию обучаемых [3].

Взаимодействие всех перечисленных выше факторов при традиционном подходе в профессиональной подготовке приводит к подавлению инициативы и творчества студентов, навязыванию определённых точек зрения, формированию стереотипности мышления и другим негативным последствиям. В работах В. Я. Ляудис, И. И. Семёнова, С. Ю. Степанова, Я. А. Пономарёва, Г. Ф. Похмелкиной и других исследователей высказывается мысль о необходимости осознанной системной реорганизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе и утверждения взамен традиционного обучения культуры инновационного образования, которое получило развитие в связи с изменением в постиндустриальном информационном обществе социального запроса к личности и её характеристикам.

В настоящее время высшее образование стало ареной острого соперничества двух стратегий: традиционной и инновационной. Данные стратегии управления

образованием определяют кардинальные отличия социальной ситуации развития личности, складывающейся внутри каждого типа организации образования. По мнению С. Ю. Степанова и Г. Ф. Похмелкиной, противостояние этих двух стратегий характеризует суть кризиса, наблюдающегося в современном образовании на всех его уровнях и заключающегося в противоречии двух систем — профессионального сознания и деятельности [6].

В ситуации острого соперничества традиционной и инновационной стратегий управления образованием центральной фигурой, от которой зависит внедрение инноваций в высшей школе, становится личность преподавателя. Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам обучения и воспитания в педагогических вузах показывает, что введение в содержание учебных дисциплин новых дидактических единиц само по себе не даёт существенного результата в изменении профессиональных ценностей и позиций будущих учителей. Реализация новых целей и ценностей образования требует коренной модификации деятельности, взаимоотношений, позиций участников образовательного процесса и, в частности, во многом зависит именно от изменения деятельности и профессиональных позиций преподавателя высшей школы. Характер включённости преподавателей в процесс модернизации образования в вузе не только на уровне раскрытия перед студентами новых ценностей и целей гуманистического личностно-ориентированного образования, но и на уровне реализации на практике этих ценностей становится определяющим для кардинальной перестройки системы профессионального образования и подготовки востребованных в современной школе педагогических кадров.

Однако, как показывает опыт последних лет, именно на этом уровне модернизации высшего образования возникают кардинальные проблемы. Стереотипы, ценности, отношения, позиции преподавателей оказываются тем камнем преткновения, который достаточно сложно поддаётся трансформации. Многие опытные педагоги высшей школы не всегда способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию и новые ориентиры образования. Напротив, отмечает Н. М. Борытко, гипертрофированное развитие профессио-

нального мышления, характерное для учителей с большим педагогическим стажем, сужает границы педагогического сознания, не даёт выходить за рамки сформированных стереотипов, оказывает негативное влияние на процесс освоения новых профессиональных действий, поглощает другие проявления личности [2]. Такие преподаватели, возможно, бывшие одними из передовых в своё время, не способны эффективно развиваться и осваивать новые ценности образования и реализовать на практике соответствующие им технологии. Решению данной проблемы в психолого-педагогических исследованиях уделяется недостаточно внимания.

Анализ современных подходов к модернизации высшего образования и реализации инновационной стратегии его развития позволяет выделить ряд важных характеристик, которые становятся определяющими в деятельности современного преподавателя вуза.

При инновационном подходе к обучению преподаватель выступает прежде всего как менеджер образования [5]. Он становится не только носителем предметно-дисциплинарных знаний, информателем, хранителем норм и традиций. Изменяется его позиция как в отношении студентов, так и в отношении к самому себе. Собственную профессиональную деятельность преподаватель высшей школы нового типа выстраивает на основе непрерывного саморазвития как личности, самообразования как педагога-профессионала, самосовершенствования как исследователя. В отношениях со студентами преобладают демократические взаимодействия, сотрудничество, помощь. Цель взаимодействий заключается в содействии становлению профессиональной компетентности будущего учителя.

Деятельность преподавателя при инновационной стратегии управления образованием возвращается к своему истинному первоначальному назначению и заключается главным образом в сопровождении и поддержке деятельности обучающихся. С этой целью используются разнообразные технологии обучения: диалоговые, проектные, игровые, информационно-коммуникационные и др. В качестве инновационных форм обучения на занятиях используются проблемно-проектный семинар, научно-практический семинар, семинар — круглый стол, семинар-диалог,

деловая игра, микропреподавание, психологическая мастерская, занятие-психотренинг и т. п. Реализуются индивидуальный и дифференцированный подходы к обучающимся, практикуется многоуровневое обучение и пр. Используются инновационные средства обучения: видеолекции, мультимедиа-лекции, курсы дистанционного обучения, тетради-кейсы, электронные мультимедийные учебники, компьютерные обучающие и тестирующие системы, программно-методические комплексы и т. д. Применяются современные средства оценивания результатов обучения: мониторинг, компьютерное тестирование, портфолио, балльно-рейтинговая система оценок и др. При организации подготовки студентов учитываются запросы работодателей. Особое внимание проявляется к развитию студенческих инициатив, поддержке творческих предложений обучающихся, к росту личности будущего учителя. Помочь каждому студенту осознать собственные возможности, войти в мир культуры педагогической профессии, найти свой жизненный путь — таковы основные задачи деятельности современного преподавателя педагогического вуза.

Расширение пространства педагогической деятельности преподавателя высшей школы неразрывно связано с изменением его функций. В работах К. Роджерса подчёркивается важность такой функции педагога, работающего в рамках гуманистической парадигмы, как *фасилитация* [7]. Автор считает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения. Такое изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования. Фасилитатор — это человек, призванный реализовывать успешную групповую коммуникацию. Технологически это достигается за счёт максимального использования ресурсов процесса учения, отработки обратной связи посредством опроса-диалога, собеседования, дискуссий, заключения «контрактов» между субъектами образовательного процесса, организации диад, групп свободного общения с целью повышения культуры взаимодействия, формирования открытости, доброжелательности.

Наряду с фасилитацией развиваются такие новые функции педагогической дея-

тельности, как *организационная, стимулирующая, здоровьесберегающая, функция педагогической помощи и поддержки*. Вместе с появлением новых функций происходит усложнение традиционных. Так, например, дополнительное значение приобретает *проектировочная функция*. Это связано с возможностью проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов. В личностно-ориентированном образовательном процессе есть реальный шанс по-новому решать вопросы о выборе сроков, форм, темпов обучения, ориентируясь на возможности и особенности каждого обучающегося. С позиций реализации идеи опережающего образования чрезвычайно актуальной становится *прогностическая функция*, связанная с разработкой перспектив личностного роста будущих педагогов, помощи им в понимании своих сильных сторон, способностей, в осознании своего призвания и в развитии качеств, знаний, умений, компетенций, необходимых для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход предполагает изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов: от схемы «преподаватель (субъект педагогического воздействия и управления) — студент (объект)» к схеме субъектно-субъектного, равнопартнёрского учебно-профессионального сотрудничества субъектов образовательного процесса [5].

При инновационном подходе к организации вузовского образования существенно меняются профессиональные позиции преподавателя. Авторитарная позиция утрачивается, взамен утверждается *позиция демократических взаимодействий, сотрудничества, помощи, внимания к позиции и инициативе студента, к его росту как личности и профессионала*. Основными становятся позиции педагога-консультанта, педагога-тьютора, педагога-модератора и др. [4].

Сущность позиции *педагога-консультанта* заключается в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретных проблем студентов. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предложить бу-

дущему педагогу, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь к решению проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения — научить студента учиться.

Следующая позиция, которой предстоит овладеть современному преподавателю высшей школы, — позиция *педагога-модератора*. Модерирование — это деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающихся и их способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих студента к принятию решения за счёт реализации внутренних возможностей. Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала студентов, на выявление скрытых способностей и нереализованных умений. Основными методами работы педагога-модератора являются такие, которые побуждают студентов к деятельности и активизируют их, выявляют существующие у них проблемы и ожидания, организуют дискуссионный процесс, создают атмосферу товарищеского сотрудничества.

*Педагог-тьютор* осуществляет педагогическое сопровождение будущих учителей. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность педагога-тьютора, как и педагога-консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом будущих педагогов. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления будущих учителей. На основе этого он разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений каждого студента, определяет направления проектной деятельности. Общение с тьюторами осуществляется через тьюториалы, семинары, группы взаимопомощи, вебинары.

Основная задача педагога-тьютора заключается в том, чтобы следить за ходом учёбы студентов, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, проводить групповые тьюториалы, консультировать студентов, поддерживать их за-

интересованность в обучении на протяжении всего процесса профессиональной подготовки или изучения конкретного предмета, обеспечить возможность использования различных форм контакта с ним через личные встречи, электронную почту, компьютерные конференции [4].

Мы полагаем, что изменение деятельности и профессиональных позиций преподавателя высшей школы, проектирование и развитие учебно-профессиональной общности, объединяющей субъектов образовательного процесса, станет отправным моментом для преодоления многих «болевых» точек современного высшего педагогического образования, а именно будет способствовать:

- переходу студента от познавательного (характерного для традиционной стратегии) к деятельностному отношению к действительности (при инновационной стратегии), от деятельности учения (преобладающей при традиционном подходе) к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности (при инновационном подходе);
- вхождению будущих учителей в профессиональную деятельность по типу позиционного самоопределения в противоположность адаптации;
- формированию общегрупповых педагогических ценностей и интериоризации новых ценностей образования в индивидуальное сознание каждого участника.

Для обеспечения указанных условий в рамках учебно-профессиональной общности преподавателем должны решаться следующие задачи: организация деятельности студентов, приобщение к опыту, налаживание понимания, рефлексии, коммуникации.

Основными процессами, протекающими внутри учебно-профессиональной общности, должны стать:

- процессы самоопределения будущих учителей, отражающие становление их позиций в педагогической деятельности и образовательных процессах;
- процессы развития способностей будущих педагогов к рефлексии и целеполаганию;
- процессы смыслообразования — складывания смысловых структур профессионального сознания.

В работах К. Роджерса показано, что существует острый дефицит учителей, не просто верящих в гуманистические принципы и идеалы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития [7]. В связи с этим мы считаем, что используемые в высшей школе формы организации занятий, методы обучения и воспитания, модели взаимодействия преподавателя и студентов должны создавать необходимые условия для получения будущими педагогами коллективного опыта использования гуманистических ценностей в образовании, который ляжет в основу их индивидуального опыта. В качестве важного аспекта функционирования учебно-профессиональной общности мы рассматриваем налаживание личностного общения между преподавателем и студентами, которое предполагает создание особой психологической атмосферы, установление тесных взаимосвязей между участниками образовательного процесса как на занятиях, так и вне их. В процессе личного общения происходит усвоение глубинных культурных постулатов педагогики и психологии, преломленных через личностное знание. При этом преподавателю отводится особая роль, поскольку решающим фактором в процессе формирования отношений, когда определённые ценности становятся собственными ценностями личности, является отношение к субъекту субъективно значимых для него (в положительном смысле) людей и общностей [1].

В ходе теоретико-методологического обоснования проблемы исследования нами был выделен ряд положений, на которых основывалась экспериментальная программа нашей работы, реализуемая на базе Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого с будущими учителями начальных классов в течение 5 лет. Мы исходили из мысли, что новая практика профессиональной подготовки будущих педагогов во многом должна отличаться от сложившегося ранее традиционного подхода и преодолевать его недостатки.

Во-первых, мы полагали, что в целях совершенствования профессионального образования будущих учителей начальных классов необходим пересмотр концептуальных подходов к подготовке данной категории педагогов в целом. Основным



подходом при изучении человека, рассмотрении процессов его развития и построения его образования, на наш взгляд, должен стать антропологический подход, предполагающий целостное рассмотрение всех перечисленных процессов и объединяющий в себе многие другие подходы: субъектный, деятельностный, лично-относительный и пр.

Во-вторых, в соответствии с основными положениями антропологического подхода необходима многоуровневая планомерная и поэтапная работа с субъектами образовательного процесса в вузе: студентами, преподавателями, осуществляемая на фоне системной перестройки профессиональной подготовки будущих педагогов, которая должна затронуть не только содержательно-целевую, но и технологическую, организационно-методическую стороны подготовки.

В-третьих, мы считали, что построение новой инновационной практики должно затронуть цели профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, отразиться на единицах управления, позициях и межличностных отношениях участников образовательного процесса, методах и формах организации обучения.

Большую роль в процессе подготовки будущих учителей начальных классов к реализации новых ценностей образования и развития личности ребёнка на практике мы отводили деятельности преподавателя. Открытость, установки на солидарность, совместную деятельность, оказание индивидуальной помощи, использование приёмов педагогической поддержки, инициирование участия каждого студента в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений мы рассматривали как неотъемлемые составляющие его деятельности.

Партнёрское сотрудничество в учебно-профессиональной общности требовало от преподавателя несколько других, чем при традиционном подходе к преподаванию, моделей поведения и руководства группой. При этом предполагалось значительное расширение функций преподавателя. Он должен был стать своеобразным «катализатором» группы, который первоначально инициирует процессы обучения и общения, организует процесс групповой работы, управляет ходом проведения обсуждения, а затем постепенно предоставляет большую самостоятельность и

активность самим студентам. В зависимости от конкретных условий преподаватель мог выполнять различные функции и роли. Так, например, для упорядочения и управления процессами группового развития он брал на себя обязанности *руководителя* группы; для поддержки и стимулирования активности студентов выполнял функции *фасилитатора*; если же необходимо было изменить отношения, возникающие между участниками группы, то он выступал в роли *консультанта*, *тренера* и т. д.

На занятиях использовались такие методы обучения, как деловая игра, метод case study, диалоговые методы, методы развития творческого мышления и др.

*Деловая игра* — форма и метод обучения, где моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Предназначена для отработки профессиональных умений и навыков. В деловой игре развёртывается квазипрофессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, её целостных фрагментов.

*Диалоговые методы* — это методы обучения, предполагающие попеременный обмен мнениями (включая мимику и жесты) по поводу единого предмета обсуждения с целью развития представлений по обсуждаемой теме. В основе диалога лежит проблема, то есть сопоставляются, дополняются, уточняются различные аспекты рассмотрения данной проблемы. При этом происходит «мягкая проблематизация» и противопоставление разных точек зрения, нет их столкновения, а скорее — взаимонарачивание, взаиморазвитие исходных представлений. *Виды диалога*: внутренний (например, исповедь), критический (выявление проблем, анализ породивших их причин и пр.), сократический (эвристическая беседа).

*Дискуссия* — метод обучения, направленный на развитие критического мышления и коммуникативных способностей. Дискуссия предполагает целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, ориентирована на согласование противоположных точек зрения и приход к общему основанию. В основе данного метода лежит противоречие, которое отражает противоположные взгляды участников на

один и тот же предмет обсуждения. Процесс организации дискуссии включает несколько последовательно разворачиваемых этапов:

1. Явное полагание тезиса и антитезиса (как результат критики в сложной коммуникации).
2. Предъявление каждой стороной аргументов, подтверждающих и усиливающих точку зрения.
3. Предъявление каждой стороной оснований.
4. Фиксация затруднения и постановка проблемы.
5. Поиск новых оснований, способов решения, взглядов на предмет.
6. Синтез.

Способ проведения дискуссии и применяемые средства должны признаваться всеми её участниками (последовательное полагание тезисов, аргументов и оснований, недопустимость подмены первичного тезиса и оснований и т. д.).

*Моделирование* — метод обучения, направленный на развитие образного мышления, а также абстрактного (теоретического) мышления. Предполагает исследование объектов познания на их заместителях — реальных или идеальных моделях, построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности образовательных систем. Под моделью при этом можно понимать систему объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

*Ролевая игра* (разыгрывание ролей) — метод обучения, основная цель которого обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях имитации профессиональной деятельности. В этом заключается её отличие от деловой игры, которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

*«Аквариум»* — метод обучения, направленный на освоение разноаспектного анализа исследуемой проблемы и развитие рефлексивных способностей обучающихся. Предполагает одновременную работу двух групп — внутренней и внешней. Внутренняя группа участвует в обсуждении какой-либо темы/проблемы, при этом члены внешней группы выступают в роли наблюдателей за происходящим во внутренней.

*«Снежный ком»* — метод обучения межличностному общению в малых и больших группах, развитие коммуникативных умений и способностей. Методика: индивидуальная работа — работа в парах — работа в малых группах — работа в больших группах.

*Мозговой штурм* — метод обучения, направленный на развитие креативных способностей — поиск и порождение новых идей, а также их анализ и синтез. Мозговой штурм предполагает запрет на любую критику на стадии генерации идей, когда основной акцент делается скорее на количество идей, чем на их качество. После стадии первоначальной генерации предложенные участниками идеи могут быть сгруппированы, оценены, отложены для дальнейшего их изучения или отобраны как возможное решение рассматриваемой проблемы.

*«Жужжащие группы»* — метод обучения, имеющий своей целью развитие коммуникативных способностей в малых группах. Этот метод заключается в разделении большой группы на несколько малых для работы над определённой проблемой или вопросом. Обсуждения в этих малых группах создают в аудитории звук, напоминающий жужжание роя пчёл, отсюда и название этой техники.

*Имитационные упражнения* — метод обучения, связанный с воспроизведением определённых рабочих ситуаций посредством специально созданных условий, направленный на получение участниками опыта, в той или иной степени сравнимого с реальной жизнью. Имитационные упражнения могут включать в себя работу с техникой или оборудованием, используемыми в реальной практике, ролевые игры, работу с реальной деловой документацией, работу на специально разработанных учебных тренажёрах и т. д.

*Организационно-деятельностные игры.* Основное их назначение — получение нового продукта, не имевшегося в опыте ни игроков, ни ведущих игру. Такие игры проходят в условиях, где нет ни заранее заданных моделей, ни людей, умеющих решать обсуждаемую проблему, следовательно, нет ни учителей, ни учеников, ни формулировки самой проблемы. Есть лишь тема («тематизм»), примерно очерчивающая область поиска и указывающая на функции того продукта, который должен быть получен в результате организационно-деятельностной игры.

*Проблемное изложение* — метод обучения, представляющий собой демонстрацию обучающимся способов организации мышления. Предполагает демонстрацию лектором четырёх этапов проблемно-поисковой деятельности: проблемная ситуация и её анализ — постановка проблемы — её решение — рефлексия оптимальности найденного решения, а также способов мышления.

*Частично-поисковый (эвристический, сократический) метод* — метод обучения направленный на освоение обучающимся отдельных этапов проблемно-поисковой деятельности, часть из которых реализует преподаватель, например, задание проблемной ситуации, а часть — обучающийся.

*Исследовательский метод* — метод обучения, обеспечивающий освоение обучающимся всех этапов проблемно-поисковой учебной деятельности, развитие исследовательских умений, аналитических и творческих способностей. Все этапы проблемно-поисковой деятельности осуществляет обучающийся, моделируя процесс исследования и получая субъективно новый результат.

*Креативный метод* — метод обучения, целью которого является освоение обучающимся всех этапов проблемно-поисковой деятельности, развитие исследовательских умений, аналитических и креативных способностей. Все этапы проблемно-поисковой деятельности осуществляет обучающийся.

*Анализ конкретных ситуаций (case study)* — метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях:

- выявление, отбор и решение проблем;
- работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов;
- работа с предположениями и заключениями;
- оценка альтернатив;
- принятие решений;
- слушание и понимание других людей — навыки групповой работы.

Метод анализа конкретных ситуаций (case study) занимает особое место в ряду инновационных педагогических технологий, поскольку выступает одним из наиболее эффективных средств установления связи теоретических сведений, осво-

енных обучающимся, с практикой в рамках данной предметной области и за её пределами.

Основная функция метода case-study заключается в том, чтобы учить обучающихся решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно или крайне сложно решить простым аналитическим способом, то есть перебором известных вариантов и моделей.

Стандартная типология кейсов включает следующие их разновидности: «Выбор», «Кризис», «Конфликт», «Инновационный кейс» и др.

Кейс типа «Выбор» отражает определённую ситуацию и предполагает выбор того или иного варианта решения с таким расчётом, чтобы «и волки были сыты, и овцы целы». Все предлагаемые варианты должны быть привлекательными, отражающими интересы тех или иных субъектов, вовлечённых в ситуацию (или наоборот — проблемными, чреватými серьёзными последствиями).

Кейс типа «Кризис» отражает ситуацию нестабильности, жёстких условий, ставящих под сомнение существование прежнего порядка вещей. Обычно для этого типа характерны:

- угроза основным целям организации;
- экстремальные условия внешней среды, когда на кону само выживание человека, группы или организации;
- «гром с неба» — кризис наступает неожиданно и неотвратимо для участников, следовательно, решения приходится принимать в условиях острого дефицита времени;
- не имеется соответствующих механизмов и сценариев выхода из кризиса.

Кейс типа «Конфликт» отражает ситуацию столкновения, конфликта интересов, ценностей, сценариев, моделей развития и т. п. Дальнейшая классификация кейса определяется типом конфликта.

«Инновационный кейс» является подвидом кейса типа «Конфликт», поскольку в любой инновации заложено противоречие, конфликт старого и нового порядка. Любая инновация угрожает сложившимся интересам участников, так как грозит перераспределением полномочий и ресурсов. Решение заданий этого кейса позволяет вычлнить факторы, способствующие инновациям и тормозящие их.

Деятельность преподавателя в новой системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов предполагала планирование содержания деятельности студентов с тщательной проработкой их социокультурных и профессиональных позиций; создание комфортной рабочей обстановки на занятиях и вне их путём сочетания формальных и неформальных подходов; введение правил и рабочих техник, предоставление методик, фиксацию, обозначение шагов, сделанных и предстоящих («сейчас мы делаем это и так, далее будем делать...»); мобилизацию знаний, креативности и интеракции участников; руководство групповыми процессами путём смены форм работы, осуществления рефлексии, организации коммуникативной деятельности в микрогруппах, обеспечивающей включение каждого будущего педагога в поиск и выбор решения; помощь группе во время самостоятельной работы (формирование умений формулировать и задавать вопросы, проводить дискуссию, визуализировать информацию и др.); содействие принятию личной ответственности каждого за найденные решения и воплощение их в жизнь и т. д.

Наиболее важными качествами и умениями преподавателя, успешно работающего в новой практике профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, становились следующие: умения организовать учебное пространство, располагающее к диалогу, вести диалог, анализировать и корректировать ход обсуждения в группе; развитые коммуникативные умения, позволяющие найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать его, быть естественным, толерантным; умения создавать специальные ситуации, побуждающие будущих учителей к интеграции усилий для решения поставленных задач и пр.

Преподаватель, работающий с будущими учителями начальных классов, должен был ясно понимать сущность процессов, происходящих в современной начальной школе, иметь хорошую теоретическую подготовку, опыт переноса теоретических знаний в практическую деятельность. Мы полагали, что субъективное понимание преподавателем смысла основных идей гуманистической парадигмы и способов реализации личностно-ориентированного

образования в начальных классах является основой профессионального знания будущих педагогов. Преподаватель выступал примером открытости, конгруэнтности, толерантности и помогал студентам быть открытыми по отношению друг к другу и к теме; становился помощником, занимал позицию «рядом, вместе», а не «над». Таким образом, являясь центром единения членов учебно-профессиональной общности, преподаватель не только формировал культурное поле трансляции профессиональных ориентиров через события, но и, посредством организации взаимодействия в малых группах, создавал иную нравственную среду.

Преподаватель пытался помочь будущим педагогам осознать собственные ценности и смыслы, проанализировать свои житейские установки, понять внутреннюю основу своего поведения, поступков, профессиональных действий. Решая одну из основных задач — превращение «нейтрального значения» в субъективно значимый смысл, преподаватель в процессе совместной деятельности с обучающимися формировал у будущих учителей ценностное отношение к воспитанникам с позиции личностного смысла. Все высказывания будущих педагогов, их эмоциональные реакции, действия воспринимались как сигналы, помогающие лучше понять процессы, происходящие в группе, на уровне коллективного сознания и индивидуального сознания каждого студента, изменения, происходящие в мотивационном, эмоциональном, когнитивном и операционально-деятельностном компонентах их отношения к воспитанникам.

При выполнении содержательных задач преподаватель опирался на личный опыт и знания, высказывал собственные идеи, выступая при этом в качестве образца педагога-профессионала для студентов. Личностно-ориентированная позиция помогала налаживать личностное общение с будущими учителями, которое позволяло «соприкасаться» не только знаниям, но и личностно-присвоенным ценностям преподавателя и обучающихся. В процессе обмена мнениями происходило усвоение глубинных культурных постулатов изучаемых теорий, преломленных через личностное знание, осуществлялось эмоционально-ценностное приобщение студентов к профессиональному опыту.

Опыт внедрения новой практики профессиональной подготовки в педагогическом вузе показал, что студенты воспринимали общение с преподавателями как общение с педагогами-профессионалами, обладающими знаниями способов понимания и взаимодействия с детьми, как знакомство с «особыми» людьми, ценящими не только организованность и дисциплину, но и свободу. Преподаватель оказывал помощь будущим учителям в организации направленного и самостоятельного поиска субъективно значимой информации.

Студенты младших курсов обращались к преподавателю психологии по различным вопросам. Наиболее часто в индивидуальной беседе обсуждались проблемы, связанные с самопознанием, самосовершенствованием, налаживанием взаимоотношений с людьми, трудностями интимно-личностного общения и др. На индивидуальных консультациях намечались планы саморазвития и профессионального становления будущих педагогов. Грамотно выстроенный диалог с преподавателем на занятиях и вне их, индивидуальное консультирование способствовало переопределению студентами жизненных ситуаций.

Предметом консультирования студентов старших курсов с преподавателем служили вопросы нахождения индивиду-

ального подхода к ученикам, использования различных приёмов привлечения внимания и повышения интереса детей к выполняемым заданиям. Студенты делились своими впечатлениями о воспитанниках, успехами и неудачами, приводили примеры ситуаций, решение которых вызывало у них затруднения. Преодоление возникших трудностей мы связывали с их содержательным обобщением, выявлением источников возникновения затруднений, построением проектов решения данных проблем. Адекватным средством реализации этого выступала специфическая работа по осмыслению студентами опыта собственной деятельности в научных понятиях, выражению результатов анализа в универсальных теоретико-мыслительных схемах, включению фактов индивидуального и группового опыта в более широкий теоретический контекст.

По итогам опытно-экспериментальной работы был сделан вывод о том, что новые ценности образования, знания о возможных инновационных формах и методах обучения, эмоционально прочувствованные, «пропущенные» через себя, неоднократно апробированные на занятиях в совместной деятельности с преподавателем, вошедшие в категориальную систему и ядро сознания будущих учителей, затем легко актуализировались на практике.

### Список цитированных источников

1. Бодалев, А. А. Об управлении развитием отношений / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 1996. — № 2. — С. 7—15.
2. Борытко, Н. М. Условия становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тез. докл. VIII годичного собрания Южного отделения РАО и XX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. — Ростов н/Д, 2001. — Ч. 2. — С. 107—108.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. : проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 392 с.
5. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М. : УМК «Психология», 2003. — 192 с.
6. Степанов, С. Ю. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. — Казань, 1990. — Ч. 3. — С. 205—206.
7. Rogers, C. Freedom to learn for the 80's. — Columbus-Toronto-London-Sydney : Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. — 312 p.

Материал поступил в редакцию 29.01.2016.

# Стратегические направления развития инновационного потенциала воспитания на основе типологических характеристик информационно-образовательных ресурсов

(Окончание. Начало в № 2, 2016 г.)

**Е. М. Бабосов,**

главный научный сотрудник  
Института социологии

Национальной академии наук Беларуси  
доктор философских наук, профессор, академик

Охарактеризована стратегическая направленность инновационного потенциала воспитания в образовательной системе. Акцентируется внимание на раскрытие сущности и применимости адаптивно-генеративной модели управленческого воздействия на обучение и воспитание учащихся и студентов. Представлены и интерпретированы девять видов компетенций педагога, особо значимых для реализации стратегии модернизации образования в условиях современного информационного общества.

**Ключевые слова:** инновационный потенциал воспитания, социально-информационная среда, адаптивно-генеративная модель, система основных компетенций педагога, практико-ориентированная составляющая учебного процесса.

A strategic direction of the innovative potential of upbringing in the educational system is characterized in the article. Special attention is paid to the nature and applicability of the adaptive-generative model of administrative influence on teaching and upbringing of pupils and students. Nine types of teacher competencies particularly important for the implementation of the strategy of education modernization in today's information society are presented and interpreted.

**Keywords:** innovative potential of upbringing, social and informational environment, adaptive-generative model, system of basic competencies of a teacher, practice-oriented component of the educational process.

Следует затронуть и ещё один немаловажный аспект. Общеизвестно, что уровень оплаты труда в системе образования в большинстве случаев ниже, чем в других сферах деятельности, например, у программиста или торгового работника. Однако в практическом решении этой проблемы в Беларуси сделан значительный шаг вперёд. Так, с 1 октября 2014 года заработная плата учителей существенно возросла, причём дифференцировано, с учётом их профессиональной компетентности. Учитель без квалификации стал получать на 10 %, первой категории — на 55 %, более высокой квалификации — на 90 %, а самый высококвалифицированный учитель-методист — на 120 % больше от суммы прежнего оклада. Но на достигнутом останавливаться не следует, движение в данном направлении необходимо продолжать. Ведь это не только обеспечит повышение благосостояния учительства, но и будет содействовать росту престижа педагогического труда в нашем обществе.

Теоретическое обобщение и концептуальное осмысление всего изложенного (включая и результаты эмпирических социолого-педагогических исследований) позволяет сделать вывод, согласно которому повседневное живое дело учителя, доцента или профессора — это не читаемый им учеб-

ный предмет, а его ученики. Потому всё более актуальным в условиях информационного общества становится не только задача формирования у обучаемых знаний об окружающей действительности, не только возрастание информационного потенциала личности учащегося, но и рефлексивное её развитие, включающее в себя овладение идеалами, ценностями и нормами культуры. Применительно к высшей школе это предполагает усиление студентоцентрированной направленности учебно-воспитательного процесса и активизацию самостоятельной работы студентов. Соответственно, существенно возрастает значимость разработки и применения в педагогической деятельности новых образовательных технологий, обеспечивающих интеграцию интеллектуальных, исследовательских, проектных и воспитательных задач в единый и целостный учебно-воспитательный процесс.

Наряду с этим императивным требованием как средней, так и особенно высшей школы становится усиление практико-ориентированной составляющей учебно-воспитательного процесса. Ещё одним важным направлением реализации соответствующей стратегии обучения, прежде всего в вузах, внедрения инновационного способа усвоения новых знаний и современных процедур в воспитательной деятельности является повышение уровня эластичности получаемой образовательной подготовки, позволяющей выпускникам эффективнее адаптироваться к быстро изменяющимся требованиям рынка труда и переqualificироваться, если потребуется, на деятельность в сфере другой специальности.

В условиях широкого распространения информационно-образовательных ресурсов важное значение для обучаемых приобретает формирование и развитие у каждого из них способности объективно оценивать знания, умения и навыки — свои и других — в рамках определённого коллектива (класса, группы, курса и т. п.), причём следует не упускать из виду, что это происходит только в ходе совместной деятельности.

В целях повышения инновационного потенциала образования преподавательский состав учебных заведений должен более

активно осваивать и использовать в своей практике средства, предоставляемые интернет-ресурсами, социальными медиа, дающими возможность обеспечивать киберсоциализацию, т. е. виртуальную компьютерную социализацию, в процессе применения которой перестраивается информационная среда и изменяются некоторые важные характеристики учебно-воспитательного процесса.

В том же направлении действуют онлайн-обучение и открытые образовательные ресурсы. При их использовании учебное взаимодействие имеет индивидуализированный характер и осуществляется посредством буклетов для самообучения, включающих в себя видеолекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашнее задание, тесты и итоговое задание, создающие для каждого студента персональную учебную среду. В таком случае обучающийся выбирает не только предмет усвоения учебного материала, но и темп продвижения в нём. Такая форма обучающей технологии повышает самостоятельность студентов и их мотивацию к приобретению навыков, необходимых для профессиональной деятельности в глобальном и информационном пространстве.

Всё более широкое распространение в системе обучения и воспитания получают «облачные» технологии, представляющие собой систему сетей мобильной электросвязи четвёртого поколения. Основные преимущества данного вида информационно-коммуникационной связи состоят в высокой скорости передачи данных, в более чётком изображении, в сопровождении видеорядом и музыкой. Эти технологии несут в себе возможности проведения мобильных видеоконференций, многоканальных телетрансляций высокого качества и передачи видеоизображения по запросу. Их применение обеспечивает мобильность информационно-образовательных ресурсов на основе использования современных компьютерных инфраструктур, программных средств и сервисов. При этом «облачная» технология позволяет хранить в компьютерных системах не только определённые данные, но и связанные с ними приложения, что способствует ак-

тивизации и повышению эффективности обучения и воспитания студентов. Важно отметить, что 17 декабря 2015 года в Минске запущен в коммерческую эксплуатацию первый инфраструктурный оператор, позволяющий ввести «облачные» технологии в практику учебно-воспитательного процесса. Главное теперь, чтобы преподавательский персонал, а затем и студенты овладели навыками их использования.

Интегрированное обобщение всего изложенного приводит к выводу о том, что формирование в системе обучения и воспитания информационно-образовательных ресурсов имеет человекоориентированную направленность. Человекомерная и человекотворческая сущность современного образовательного процесса воплощается в интериоризации у обучаемого духовных и материальных ценностей, результатом чего становится динамически развивающаяся система знаний, идеалов, норм, образцов поведения формирующейся личности.

При таком методологическом подходе человекомерность (человекосоотнесённость) процесса обучения и воспитания предстаёт как сложная иерархически структурированная система, которую можно представить в виде девятимерной архитектуры взаимодействий педагога и ученика (студента) в каждом звене и на каждом уровне развития системы образования.

В условиях становления и развития информационного общества резко возрастает роль информации и знаний во всех сферах жизнедеятельности человека — в производстве, потреблении, культуре, здравоохранении, досуге, управлении и т. п., что вызывает необходимость включения проблематики образования в функционирование всех социальных институтов и структур социума при одновременном возрастании роли человекоориентированности системы образования, особенно её творческой деятельности. А основные её параметры выстраиваются в сложную и динамично развивающуюся систему и сводятся в сжатом сконцентрированном виде к взаимодействию нескольких формирующих личность обучаемого процессов.

*Первый* из них направлен на формирование у обучаемых *знаний об окружающей действительности* посредством передачи им накопленных и развиваемых человечеством достоверных суждений об окружающем мире, о месте и роли человека в его познании и изменении, на становление и развитие интеллектуального информационного потенциала личности учащегося.

*Второй* процесс человекоориентированности образования в соответствии с вызовами и запросами информационного общества заключается в становлении *личностного сознания* каждого обучаемого, развёртывающегося в синхронном и диахронном аспектах взаимодействия внешних и внутренних условий развития сознания и самосознания личности, формирования её *личностной культуры* и жизненной стратегии. Всевозрастающая роль данного процесса в современном мире особо подчёркивается известным американским психологом и педагогом Джеромом Брунером, который утверждает: «Образование — это не изолированный остров, а часть культурного континента», поэтому «невозможно исследовать умственную деятельность человека вне её культурного пространства», «вне способов представления реальности, присущих данной культуре» (Брунер, Дж. *Культура образования* / Дж. Брунер. — М., 2006. — С. 2, 11, 13). А это означает необходимость внимательного отслеживания учебно-воспитательным персоналом (разумеется, с учётом особенностей функционирования образования в белорусской национальной социокультурной среде) этапов цивилизационно-культурных изменений, происходящих в сознании и поведении обучающихся по мере их продвижения от одного класса к следующему либо от одного курса к другому в колледже или вузе.

*Третий* процесс возрастания человековозвышающей значимости системы образования в условиях её модернизации в информационном обществе воплощается в качественно-количественных преобразованиях *личностного и группового (коллективного) сознания* обучаемых применительно к различным по возрасту условиям и уровням их обучения и воспитания (школьники, студенты, постдипломное



образование, повышение квалификации, переквалификация и т. п.).

*Четвёртый* процесс упрочения человекоориентированности совершенствования современного образования включает в себя наиболее эффективное осуществление с учётом особенностей информационного общества целенаправленной социализации личности и группы обучаемых, воплощающейся в интенсивных изменениях характера и направленности социальной мобильности и связанных с нею социально-структурных трансформациях, в дифференциациях и деконструкциях социальных статусов и ролей представителей различных поколений. Вектор происходящих социализационных и социально-структурных преобразований всё отчётливее смещается в сторону включённости выпускников школ, колледжей и вузов в деятельность в сфере нано- и биотехнологий, высокотехнологичных и информационно насыщенных пятого и шестого технологических укладов производственной и иных сфер практической профессиональной деятельности. Все эти трансформации происходят в едином русле с изменениями численности и границ территориально-поселенческих структур, социокультурного, экономического и социально-политического развития народа и страны.

*Пятый* процесс осуществления человекомерности обновлённой стратегии развития образования в современном информационном обществе проявляется как многомерное преломление в содержании и формах образовательного воспитательного процесса *отложенного во времени действия критериев эффективности* обучения и воспитания учащихся и студентов. Данная особенность обусловлена тем, что уровень эффективности подготовки выпускников образовательных учреждений выявляется не столько в получаемых ими оценках, сколько в продуктивности их трудовой деятельности в различных областях самостоятельной профессиональной производственной, социально-

культурной и иной деятельности. Во всём многообразии образовательной и воспитательной работы необходимо руководствоваться убеждением, что школа — это социальный организм, готовящий наше будущее.

*Шестой* процесс человекомерности назревших преобразований системы обучения и воспитания школьников и студентов заключается в возрастании значимости в настоящее время в конструировании мировоззренческого индивидуально-мировоззренческого образно насыщенного повествования, или *нарратива*<sup>1</sup> (осуществляемого преподавателем, книгой, кинофильмом, участником событий и т. п.), в котором воплощается визуально представленная единая картина, объединяющая разрозненные события в единый смыслонасыщенный поток образовательно-воспитательных трансформаций. Такого рода повествования чаще всего проявляются в истории, философии, художественной литературе, музыке, кинематографе, позволяющих слушателю, читателю, зрителю воочию представить самобытность каждого исторического события, его процессуальность и глубинный объективный смысл. Преподаватель, докладчик на семинаре или участник студенческой дискуссии выступает в качестве конструктора определённого нарратива, представляющего изображаемые в повествовании события в их процессуальности, целостности, образности и смысловой значимости. Важность данного аспекта учебно-воспитательной деятельности предопределяется тем, что используются образы, позволяющие ярче представлять действия живых людей, решающих те или иные задачи, не только «схватывать» индивидуальные особенности таких действий, но и приводить к возникновению обобщённых представлений, создающих основу для формирования прочно усваиваемых понятий, отражающих существенные признаки целых классов явлений и событий.

*Седьмой* процесс усиливающейся человекоориентированности образователь-

<sup>1</sup> Нарратив (от лат. *narrare*) — вербальное изложение определённого потока событий в ходе коммуникативного взаимодействия одного или нескольких участников диалога; понятие, введённое философией постмодернизма и фиксирующее процессуальность взаимосвязанных поступков и действий.

ной системы в формате стремительного развития содержания и форм его выражения в средствах информации, неразрывно связанный с предыдущим, воплощается в существенном изменении роли преподавателя как наставника, воспитателя, организатора, дирижёра и заботливого, но строгого «оценителя» интеллектуальных, духовно-нравственных, креативных и гражданственных качеств своих питомцев. Каждый преподаватель призван обучать школьников и студентов тому, как и чему учиться, как думать и решать всё новые и новые, часто неожиданные и непредвиденные задачи. Кроме того, у обучающихся желательно формировать готовность в ходе решения нестандартных, творческих задач выходить за рамки познанного и разрушать шаблоны. При этом следует учитывать, что современные ученики и студенты зачастую знают о новейших информационных технологиях больше, чем старшее поколение. Следовательно, педагогический и гражданский долг преподавателя — активно овладевать интерактивными технологиями и методами обучения, обеспечивать обучающихся новейшими мультимедийными инструментами, активно включать в учебно-образовательные действия мультимедийные обучающие игры и т. п. Преимущество интерактивного обучения над традиционными методами заключается в том, что в процессе его применения осуществляется активное взаимодействие преподавателя и обучающихся, причём не отдельных, а всех учеников класса либо студентов группы, активизируется их участие в решении нестандартных задач.

*Восьмой* процесс, одновременно способствующий успешной адаптации системы образования к вызовам и запросам XXI века и в то же время в гораздо большей степени её затрудняющий, отчётливо проявившийся в условиях становления и развития информационного общества, воплощается в возрастающей вариативности спроса стремительно изменяющегося рынка труда на выпускников учебных заведений, когда возникает значительное несоответствие между образовательными намерениями обучающихся и динамикой направлений потребности в специалистах той или иной профессии в сферах ма-

териального и духовного производства, здравоохранения и социальной работы. В иерархии запросов работодателей, зафиксированной социологическими исследованиями, приоритет отдаётся программистам и рабочему персоналу — строителям, малярам, плотникам, слесарям, медсёстрам и т. п., а на рынке труда в качестве соискателей рабочих мест чаще всего оказываются вузовские выпускники юридических и экономических специальностей. Поэтому в процессе совершенствования учебно-воспитательной деятельности в системе образования и усиления её практической ориентированности необходимо сближать пока ещё расходящиеся предпочтения будущих выпускников школ и вузов и требования работодателей. Желательно разработать механизмы включения последних в выработку образовательной политики и стандартов качества профессионального образования, что позволит более полно учитывать в процессе обучения быстро меняющиеся потребности динамично развивающегося рынка труда.

Наконец, *девятый* процесс усиления человекотворческих изменений системы образования в современном информационном обществе заключается во взаимосвязи и взаимообусловленности адаптивной и проективной составляющих формирования и практического использования информационных ресурсов учащимися и студентами. Адаптивный аспект когнитивного и практически-прикладного их применения предполагает ориентированность обучаемых на приспособление к усвоению новой и непрерывно обновляющейся в разных звеньях образования информации, а проективный — нацеливает их на выработку умения и навыков предусматривать возможность практического применения усвоенной информации в различных сферах жизнедеятельности, прежде всего, в профессиональной. Адаптивно-проективная направленность использования информационно-образовательных ресурсов школьниками и студентами теснейшим образом связана с интегрирующей и дифференцирующей функциями обучения и воспитания. Если первая функция реализуется в процессе совместного приобщения подрастающего

поколения к непрестанно обновляющейся и воспроизводимой в образовательном процессе системе знаний, то вторая определённым способом распределяет их по различным направлениям последующего выбора жизненного пути: естественные, гуманитарные, технические науки, здравоохранение, искусство и т. д., а в дальнейшем — и по разнообразным ячейкам социально-профессиональной структуры общества.

Всё вышеперечисленное сможет привести к желаемому учебно-воспитательному результату — формированию хорошо образованной, духовно развитой, нравственно-воспитанной и граждански ответственной личности только в том случае, когда эти девять человекоориентированных процессов будут проходить в тесном взаимодействии друг с другом, образуя единую, эффективно функционирующую систему, в которой все они сплетаются в единое, синергетически усиливающее каждый из них целостное социальное явление, развивающееся во взаимообусловленности с другими социальными институтами общества — экономикой, наукой, культурой и т. д. Основное предназначение данной нелинейно развивающейся системы заключается в социальном конструировании и развитии формирующейся личности обучаемого, рассматриваемого не просто в качестве объекта педагогического воздействия, а прежде всего как активного участника многомерного процесса обучения и воспитания.

Означенные стратегические направления развития инновационного потенциала образования, представленные в ходе их развёртывания, позволяют сформулировать несколько научно-методических рекомендаций по совершенствованию обучения и воспитания в системе образования на основе использования информационно-образовательных ресурсов.

Во-первых, важнейшим направлением качественного повышения эффективности обучения и воспитания во всех звеньях и на каждом уровне образовательной системы должны стать разработка и практическая реализация в учебно-воспитательном процессе, формирование, развитие и применение креативного мышления и действия будущих выпускников, способных, го-

товых и умеющих осваивать качественно новые рабочие места в различных сферах жизнедеятельности человека и общества.

Во-вторых, желаемые социально-педагогические обновления учебно-воспитательной деятельности в условиях информационного общества в школах, гимназиях, лицеях, колледжах, вузах, вплоть до аспирантуры и докторантуры могут и должны переместиться в центр забот и действий в области концептуального проектирования, ориентированного на формирование у обучаемых потребности в развитии теоретического познания и практической реализации новых идей, знаний, методов и технологий творческой деятельности.

В-третьих, в многообразных взаимодействиях учителей и преподавателей вузов с обучаемыми желательно переходить на воплощение в жизнь адаптивно-генеративной модели образовательно-воспитательного процесса, при реализации которой школьник (а особенно студент) превращается из простого «усвоителя» преподаваемых знаний в активного участника образовательного процесса (наряду и вместе с обучающим), а на приоритетное место перемещается воспитание его как хорошо образованного, духовно богатого гражданина-патриота, ответственного не только за собственную деятельность, но и за судьбу своей страны, своего народа.

В-четвёртых, в период становления экономики знаний, базирующейся на новейших технологиях, происходящего в едином русле с модернизацией производства и других сфер общественной жизни, всё более важную, человековоспитывающую роль приобретают разработка, освоение и практическая реализация современных интерактивных методов и технологий обучения и воспитания, направленных на активное развитие креативного мышления и действия на каждом уровне и во всех сферах совершенствующейся системы образования.

В-пятых, во всём многообразии учебно-воспитательной работы следует уделять приоритетное внимание ориентации обучения на повышение значимости профессионально-технического образования, так как только хорошо обученный и вла-

деющий профессиональными умениями и навыками выпускник учебного заведения сумеет быстро адаптироваться к непрерывно меняющимся запросам материального производства и других сфер трудовой деятельности.

В-шестых, необходимо создавать благоприятные возможности и условия, для того чтобы преподавательский состав и контингент обучаемых (прежде всего в старших классах и вузах) быстрее переключались на усвоение и практическую реализацию компьютерной виртуальной социализации (киберсоциализации), включающей в себя открытые онлайн-курсы, мобильное обучение, «облачные» технологии, социальные медиа.

В-седьмых, в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации учебно-педагогического персонала важно сфокусировать усилия будущих учителей и преподавателей на выработку умения и навыков многозадачно мыслить и действовать в различных, в том числе и непредвиденных, ситуациях, с которыми приходится сталкиваться в жизни, а затем научать таким умениям и навыкам обучающихся в школах, колледжах и вузах.

В-восьмых, всем учреждениям образования необходимо как можно более чётко, оперативно и ответственно реагировать на сигналы, поступающие от рынка труда, с тем чтобы соответствовать его быстро изменяющимся запросам. Здесь нужно иметь в виду, что вследствие отсутствия налаженных каналов обратной связи между образовательно-воспитательными

организациями и рынком труда создаётся, а подчас и усиливается несогласованность действий управленческих структур, образовательной системы и работодателей. В большинстве случаев последние ориентируются на сегодняшние-завтрашние потребности в тех или иных категориях работников, но не имеют стратегических планов развития своих предприятий на 10—15 лет вперёд. Управленцы же, действующие в сфере образования и воспитания, весьма приблизительно осознают, специалисты каких отраслей профессиональной деятельности (сегодняшние первоклассники после окончания школы или студенты) понадобятся на производстве и в других сферах жизнедеятельности через полтора-два десятка лет.

В связи с высказанными рекомендациями представляется желательным, более того — назревшим решением о проведении совместных совещаний, семинаров, конференций руководителей и работников системы образования, руководящего состава и ведущих специалистов производственных и других организаций в целях определения стратегических направлений обучения, подготовки и переподготовки качественно обученных и хорошо воспитанных кадров для различных отраслей производства и других сфер жизнедеятельности современного информационного общества, обладающих активной жизненной позицией, стремлением и потребностью качественно и добросовестно работать на благо родной страны и народа.

*Материал поступил в редакцию 18.01.2016.*

# Воспитательный потенциал учреждений высшего образования: опыт актуализации

**И. И. Казимирская,**  
профессор кафедры педагогики и  
проблем развития образования  
Белорусского государственного  
университета  
доктор педагогических наук,  
профессор

В статье подводятся итоги 5-летнего (2011—2015 гг.) мониторинга педагогических условий актуализации воспитательного потенциала учреждений высшего образования в условиях информационного общества Республики Беларусь. Обосновывается роль антропогуманитарного подхода и места антропо-практик как важного педагогического условия использования каждым студентом воспитательных возможностей учреждений высшего образования для своего профессионального и личностно-роста.

**Ключевые слова:** воспитательный потенциал, учреждение высшего образования, антропогуманитарный подход, антропо-практика, субъективация процесса изучения педагогических дисциплин.

The article summarizes the 5-year (2011—2015) monitoring of pedagogical conditions for actualization of the upbringing potential of institutions of higher education in the Republic of Belarus Information Society. The role of anthropo-humanitarian approach and the place of anthropological practice as important pedagogical conditions of application by every student of upbringing opportunities of institutions of higher education for their professional and personal growth are substantiated.

**Keywords:** upbringing potential, institution of higher education, anthropo-humanitarian approach, anthropological practice, subjectivation of the process of studying pedagogical disciplines.

Исследование проблемы актуализации воспитательного потенциала учреждений высшего образования в процессе изучения педагогических дисциплин осуществлено в логике антропогуманитарного подхода. Суть этого подхода состоит в признании образования в качестве «универсальной формы становления и развития базовых, родовых способностей человека», организации структур образования, наполнении его содержания, форм освоения как антропо-практик [1]. Применительно к дисциплинам педагогического цикла антропо-практики — это формы организации изучения педагогических дисциплин, способы освоения их содержания, которые провоцируют овладение «главной способностью человека... — способностью превращать себя (свой организм, свои знания и умения, свои чувства и волю) в активную силу, изменяющую обстоятельства жизни людей соответственно их идеалам» [2, с. 170—171].

Антропо-практики ориентированы на субъективацию процесса изучения педагогических дисциплин, то есть на включение студентов в пространство персональной активности (опора на актуальный педагогический опыт); на актуализацию рефлексивного сознания будущих педагогов, вовлечение их в совместно-распределённую деятельность как жизнедеятельность человека во всей полноте её проявления.

Зависимыми переменными процесса реализации воспитательного потенциала учреждений высшего образования в опыт познающего субъекта выбраны:

- способность и потребность в самостоятельной постановке целей учебно-исследовательской деятельности;
- инициативность в организации и проведении совместно-распределённой деятельности;
- способность и потребность распределять время своей учебно-исследовательской деятельности;
- потребность в поиске новых способов решения традиционных учебно-исследовательских задач;

- способность и потребность рефлексировать свои поведенческие действия, академические успехи, эмоциональные состояния.

Смысловое содержание переменных представлено в наблюдаемых и замеряемых фактах: ожидания относительно педагогических дисциплин и их влияние на развитие личностных и профессиональных компетенций; содержание субъективного семантического поля студента, изучающего педагогические дисциплины, их категориальный аппарат, самоидентификацию студента в педагогической культуре мира.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы в течение 2011—2015 учебных годов по реализации воспитательного потенциала учреждений высшего образования Республики Беларусь, сопоставленный с материалами других исследователей педагогического образования [3; 4; 5], позволил выявить следующие этапы организации и становления субъектной позиции будущего учителя:

*первый этап* — стимулирование интереса к собственной личности познающего педагогическую субъекта;

*второй этап* — изменение индифферентного или негативного отношения к изучению педагогических дисциплин, расширение репертуара средств эмоционального самовыражения;

*третий этап* — включение в учебно-исследовательскую деятельность, актуализирующую способность к проблематизации, целеполаганию, проектированию программы собственной работы по изучению педагогических дисциплин;

*четвёртый этап* — включение в деятельности, актуализирующие ответственность как качество субъекта образовательного процесса.

Субъективация процесса изучения педагогических дисциплин — это создание условий, при которых студент находится в состоянии практического преобразующего отношения к той реальности, которую исследует педагогическая теория, к той практической деятельности, которую совершенствует образовательная практика.

Реальным выражением такого отношения является рефлексия студентом своего бытия в пространстве педагогической культуры. Объектами рефлексии могут быть ожидания студентов относительно изучаемых дисциплин педагогического цикла, эмоциональные состояния познающего педагогическую субъекта, интеллектуальное напряжение, волевая саморегуляция, временная самоорганизация, мера духовного вклада в освоение темы, курса и др. Гармонизацию субъектной позиции личности и объективных составляющих своей деятельности в процессе изучения педагогики осуществляет сам студент. Он мобилизует свою активность в предлагаемых содержанием педагогики формах работы, ролевых позициях в определённое расписанием время, но при этом действует по собственному убеждению, используя свои способности, ставит свои цели.

Методический инструментальный сбор эмпирического материала для антропопрактик, реализующий воспитательный потенциал педагогических дисциплин в условиях информационной среды современного университета, решал следующие задачи:

- стимулирование интереса к собственной личности в её отношении к изучению педагогических дисциплин;
- побуждение к осознанию собственной индивидуальности через отношение к изучаемой дисциплине;
- организация изучения педагогических дисциплин как «проживания», пребывания в реальности, которую исследует педагогическая наука, преобразует педагогическая практика;
- стимулирование осознания субъектной позиции как системы отношений личности к своим эмоциональным состояниям, переживаниям, способности определять эти отношения, знать причины их возникновения, предвидеть их развитие, прогнозировать возможные свои действия;
- включение интерактивных технологий самопрезентации своих идей;
- разработка синквейнов по основным категориям педагогики (создание персональных семантических пространств);

- оценка роли педагогических дисциплин в собственной жизнедеятельности;
- овладение способностью мобилизовать себя на выполнение предстоящей работы;
- личностное отношение к изучению педагогических дисциплин;
- осознание права на своё уникальное реагирование на педагогические явления, ответственности за их реализацию.

Уже на первом практическом занятии по педагогике используется метод аллитерация имён, требующий от участников занятия назвать своё имя и наиболее соответствующий сущности личности эпитет, начинающийся на ту же букву, что и имя студента. Например: Инна — искренняя. Следующий студент повторяет имя и эпитет только что представившегося студента (может высказать своё к нему отношение), затем называет своё имя, эпитет к нему и т. д., пока не будут представлены все студенты группы.

Цель метода — стимулировать интерес к собственной личности, внимание к основным её качествам. Работа для студентов оказывается интересной и не такой уж простой.

Рефлексия занятия: какие чувства Вы испытывали, определяя эпитеты к своему имени, созвучные ему по первой букве? Что дало Вам это занятие? Когда и где Вы можете использовать этот метод? Будете ли Вы использовать этот метод?

Анализ ответов студентов группируется по кластерам:

Мои чувства	Кто же я?	Кто ты?	Зачем мне это?

В нашем опытно-экспериментальном исследовании анализ установок студентов на изучение педагогических дисциплин осуществлялся с помощью «декартовых координат» — метода изучения ожиданий студентов относительно дисциплин педагогического цикла.

Студентам предлагается привести 5 высоко мотивированных ответов на вопросы:

- 1) «Что случится, если я буду знать педагогику на “отлично”?»;
- 2) «Что не случится, если я буду знать педагогику на “отлично”?»;

3) «Что случится, если я не буду знать педагогику на “отлично”?»;

4) «Что не случится, если я не буду знать педагогику на “отлично”?».

Методом изучения ответов студентов был избран контент-анализ; единицами квантования и формализации определена направленность: на себя (личностное развитие), на профессиональный рост и карьеру, на жизненное преуспевание, на решение академических проблем, другое.

Оценка и анализ работ показали: отличное знание педагогики обеспечит разностороннее развитие личности, расширит кругозор; облегчит путь к успешной карьере; поможет организовать правильное воспитание собственных детей; обеспечит успешную сдачу экзамена.

Плохое знание педагогики может стать препятствием в установлении контактов с окружающими, уменьшить шансы на хорошее распределение, привести к провалу экзамена, увеличить риск не построить хорошую карьеру.

Для формирования персонального семантического пространства в пределах педагогического знания и образования будущих учителей мы применяли метод синквейнов. Студенты должны разработать синквейны по основным категориям педагогики (формирование, развитие, образование, воспитание, обучение). Эта работа позволяет выяснить способы категоризации структуры индивидуального сознания при освоении ведущих понятий курса педагогики.

Синквейн — это пятистрочное высказывание, которое оформляется по следующим правилам: в первой строчке — одно слово — существительное, определяющее тему синквейна; на второй строчке два слова — определения к теме; на третьей строчке — три слова — глаголы, конкретизирующие функции темы; четвёртая строчка содержит четыре слова, представляющие собой законченное высказывание по поводу темы данного синквейна; на пятой строчке — одно слово как обобщение и синоним первой строчки темы.

Оказалось, что на романо-германском отделении многие студенты создавали синквейны на двух и более языках.

Приведём динамику количества языков, на которых разрабатывались синквейны: 2006/2007 учебный год на 1 языке — 94 %, на 2 языках — 6 %; 2009/2010 учебный год на 1 языке — 37 %, на 2 языках —

57 %, на 3 языках — 6 %; 2010/2011 учебный год на 1 языке — 10 %, на 2 языках — 47 %, на 3 языках — 43 %; 2011/2012 учебный год на 1 языке — 3 %, на 2 языках — 64 %, на 3 языках — 29 %, на 4 — 3 %, на 5 — 1 %.

Анализ принципов категоризации понятий, представленных в разработанных синквейнах, выявил следующее:

- соотношение темы (первая строка) с обобщающим синонимом (последняя строка) свидетельствует о вербализованном переживании определяемого понятия;
- выбор качественных определений и приписывание этому понятию определённых функций (вторая и третья строка) актуализируют социальные стереотипы, с которыми каждый студент по-своему соотносит существенные характеристики понятия;
- содержание четвёртой строки (высказывание о сути определяемого понятия) вовлекает ассоциативные ряды, с которыми студент соотносит категорию.

В итоге каждое понятие практически определяет сам студент, при этом упорядочивается его индивидуальное сознание, формируется способность анализировать педагогическую реальность с позиции категорий педагогики, видеть за той или иной категорией педагогическую реальность. Готовность и желание разрабатывать синквейны на нескольких языках свидетельствуют о важной роли данного вида деятельности в развитии субъективной позиции студента, переживании им значимости авторства в разработанных определениях.

Следующий метод, продуктивно работающий на достижение целей в процессе изучения педагогических дисциплин, — создание эссе. Они могут быть источником объективной информации об исследуемом процессе по ряду причин. Во-первых, написание эссе не является обязательным и выполняется только желающими, во-вторых, это отсроченная во времени рефлексия самого себя, своих эмоциональных переживаний сегодняшним успешным/неуспешным студентом, позволяющая посмотреть на себя прежнего объективным взглядом, оценить предыдущий этап своей жизни с позиций осваиваемой педагогической теории и практики, определить степень влияния педа-

гогов, способов организации ими учебно-познавательной деятельности, стиля общения, приёмов педагогической поддержки на личностное развитие и профессиональное самоопределение. Выделяемые студентами агенты влияния могут быть сгруппированы по кластерам: культурно-образовательная среда (отмечается как наиболее значимая); предметная, природная, архитектурная; не считают школу, предоставляемые ею возможности фактором влияния на свой личностный рост и профессиональное самоопределение, как правило, до 11 % студентов.

Тематика эссе («Если бы учитель тогда сказал мне...», «Человеком рождаются, личностью становятся, за индивидуальность борются», «Школьные годы чудесные?!», «Моя школа в XVIII—XIX вв.», право выбрать любую из тем, а также не выбирать ни одной — позволили получить материал, интересный для системного анализа исследуемого процесса.

Интеграция познающего педагогические дисциплины студента в педагогическую культуру мира условно определена нами как «Я и другие». Задачи:

- осознание своих эмоций, чувств, состояний, переживаний в соотношении с состояниями сокурсников;
  - овладение способностью видеть педагогические явления и процессы глазами других, отличными от собственного взгляда;
  - актуализация в целостном педагогическом процессе «индивидуального прочтения» каждым студентом педагогических идей, концепций, теорий, определение их значимости для себя;
  - развитие «культуры несогласия», способности отстаивать свои взгляды, позицию;
  - освоение интерактивных методов и технологий «обучения в сотрудничестве»;
  - овладение методикой организации и проведения интерактивных игр и пр.
- Ожидаемыми результатами для нас были:

- овладение методами поддерживающих отношений с другими;
- обогащение средств эмоционального самовыражения, приёмов эмоциональной поддержки других;



- создание субъективного семантического пространства.

Изучение характера и содержания интеграции студентов в педагогическую культуру мира осуществлялось с позиции гражданского и профессионального статуса методом интерпретации понятий «профессионал», «гражданин».

Предлагались следующие задания:

1. Разделяете ли Вы утверждение Н. А. Некрасова: «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан»?
2. Объясните своему однокласснику (не студенту вуза) или подростку (по Вашему выбору) свою позицию.

Общая выборка составила 404 человека. Разделяют позицию поэта 66 %. Объясняли одноклассникам: гражданин — это широкое, родовое понятие, им должен быть каждый человек — 41 %; поэт — это вид деятельности человека, его профессия. У каждого она своя. Профессионалом ты можешь быть и посредственным — 25 %.

Не разделили мнение поэта 34 %: «плохой профессионал — это и гражданин плохой» — 12 %; «хороший профессионал может не хотеть быть гражданином этой страны» — 15 %; «хороший профессионал (как и хороший поэт) — это очень важно. Он может стать достойным гражданином любой страны» — 3 %; «не каждый может быть

хорошим профессионалом, и гражданином не каждый может быть, но он может быть хорошим сыном, дочерью» — 4 %.

Наше исследование показало, что среди ценностей современного студенчества приоритетными являются высокий профессионализм, профессиональная компетентность, которые обеспечивают достойный статус гражданина своей страны или статуса гражданина мира.

Антропо-практики, ориентированные на ассимиляцию будущего учителя в педагогической культуре мира, направлены на осознание возможностей, рассмотрение механизмов, объединяющих различные теории, взгляды, вкусы. Это позволит решать глобальные проблемы человечества и локальные вопросы обучения и воспитания. В данной ситуации содержание учебно-исследовательской деятельности сосредоточено вокруг междисциплинарной интеграции содержания педагогических и исторических знаний; решения проблем «стыкового» характера; переноса схем познания из одной дисциплины в другую; включения студентов в решение конфликтов, поиск компромиссов, консенсуса между конфликтующими сторонами.

В качестве примера приведём методический приём самоидентификации личности. Идея заимствована из курса информатики (Сиренко С. Н., 2007).

### Карта субъективации личности в педагогической культуре

Имя	Отрасль научного знания	Год общественного признания	Национальная принадлежность	Подсказка
№ 1	Педагогика	№ 2	Чех	№ 1, № 2
Франциск Скорина	№ 3	«Малая подорожная книжица» — 1522	№ 4	№ 3, № 4
Квинтилиан	№ 5	№ 6	Римлянин	№ 5, № 6
Хуторской А. В.	№ 7	№ 8	Россиянин	№ 7, № 8
Куписевич Ч.	№ 9	№ 10	Поляк	№ 9, № 10
Герbart И. Ф.	№ 11	№ 12	Немец	№ 11, № 12
Ваше имя и подсказки, по которым можно составить представление о Вас как субъекте педагогической культуры	№ 13	№ 14	№ 15	№ 16

Для достижения целей нашего исследования особую значимость приобретает «авторская» строка, заполняемая студентом.

Ваше имя*				
-----------	--	--	--	--

\* и подсказки, по которым можно составить представление о Вас как субъекте педагогической культуры.

Содержание подсказок, используемых студентами для конструирования своего будущего, позволяет судить о тех личностях, процессах или явлениях в педагогической культуре мира, с которыми идентифицирует себя будущий педагог.

Самоидентификация может рассматриваться личностью как конструирование своего возможного будущего и выступать в качестве одного из средств удовлетворения потребности в эмоциональном переживании процесса изучения педагогических дисциплин.

Перечень эмоций, которыми сопровождалось выполнение заданий по выбору подсказок для своего «портрета», был составлен с учётом только тех эмоций, которые оценивались студентами как ценные переживания, важные для достойной самореализации. Эмоции отражались в высказываниях типа: «Мне посчастливилось родиться через 300 лет после Ш. Л. Монтескье»; «Заявлю о себе в той же отрасли знаний, что и автор 150 работ, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, биллингволог, китаевед Спешнев»; «В 2021 году выйдет в свет книга доктора педагогических наук, ведущего востоковеда в Республике Беларусь «Взгляд извне» о культуре Индии глазами белоруса» и др.

Антропо-практики связаны с включением студентов в насыщенную проектную деятельность, ориентированную на осознание проблем своего государства, семьи, вуза, города и т. д. В качестве примера приведём темы проектов, выполненных студентами в 2011—2014 годах: «Обобщение и опыт участия школ моего города (села, района) в акции «Моя Родина — Беларусь», «Природа — наш дом, ты — хозяин в нём», «Небо Беларуси для орлов».

Значимое место в педагогическом проектировании занимает рефлексия и обобщение собственного участия в неформальных объединениях, строящих свою работу на конституционной основе, демократических и гуманистических принципах.

Это проекты, направленные на поддержку человеческого достоинства, которые проводятся общественным объединением «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам»: «Лига добровольного труда молодёжи», работа с дивантной молодёжью, волонтерский проект «Wind of CMANGES» и другие ставят своей целью обеспечение молодым людям трудоустройства в свободное от учёбы время, оказание помощи студентам в реализации их права на труд с учётом личных интересов.

О динамике формирования гражданской позиции будущего педагога помогает судить проект «Динамика моей субъективации в педагогической культуре мира». Одна из позиций проекта требует от студента, обозначив своё имя и фамилию, зашифровать в виде подсказки свою национальную принадлежность, отрасль деятельности, в которой он принесёт максимальную пользу обществу, время его общественного признания.

Результаты обработки проектов (общая выборка — 404): бренд Республики Беларусь в качестве места своего общественного признания использовали 27 %; бренд страны изучаемого языка — 18 %; связывают своё общественное признание с позицией гражданина мира — 21 %; не указали на принадлежность к гражданству какой-либо конкретной страны, но обозначили сферу деятельности, в которой видят свое общественное признание, — 34 %.

Анализ проблемы воспитательного потенциала учреждений высшего образования в мировом образовательном пространстве («Всемирная Декларация по высшему образованию для XXI века»), в пространстве высшего образования Европы («Болонский процесс и его требования к подготовке специалистов в европейском пространстве высшего образования»), «Концепции национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2030 года» [6] позволил вы-

делить в качестве стратегического направления его реализации антропогуманитарный подход.

Антропогуманитарный подход — методологическая основа учебно-исследовательской деятельности студентов. Регулятивными принципами реализации воспитательного потенциала учреждений высшего образования являются:

- принцип непосредственного включения студентов педагогических вузов в осмысление педагогической реальности с первых занятий первого курса до последних — выпускного курса;
- принцип ориентации преподавания педагогических дисциплин на помощь студентам в достижении вер-

шины их возможностей, в наиболее полной реализации ими потенциала своей личности как в сфере профессиональной педагогической деятельности, так и в процессе подготовки к ней;

- принцип создания УМК, ориентирующий студентов на самостоятельную разработку шкалы для измерения достигнутого ими на пути к вершинам своих возможностей в сфере профессиональной деятельности и личностного развития;
- принцип включения будущих специалистов образования в проектную деятельность по разрешению актуальных для учреждений образования проблем.

### Список цитированных источников

1. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании : основания и смысл / В. И. Слободчиков // Педагогические инновации. — 2004. — № 1.
2. Михайлов, Ф. Т. Философско-педагогические проблемы развития образования / Ф. Т. Михайлов ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1981.
3. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. — М. : Издательский центр «Академия», 2000.
4. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998.
5. Решетников, П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей : Рождение мастера : кн. для преподавателей высш. и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. — М. : ВЛАДОС, 2000.
6. Концепции национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [www.economy.gov.by/.../o-razrabotke-natsionalnoj-strategii-ustojchivogo-razvitija-respubliki-belarus-na-period-do-2030-goda](http://www.economy.gov.by/.../o-razrabotke-natsionalnoj-strategii-ustojchivogo-razvitija-respubliki-belarus-na-period-do-2030-goda).

*Материал поступил в редакцию 18.01.2016.*

# Антропоцентрическая парадигма образования и её практическая реализация как условие цивилизационного развития общества: историко-философский анализ

(Окончание. Начало в № 2, 2016 г.)

**А. И. Левко,**  
главный научный сотрудник  
Института философии НАН Беларуси  
доктор социологических наук, профессор

В статье история становления и трансформации образования предстаёт как цивилизационный процесс смены социально-философских идеалов общественного развития, происходящий в соответствии с требованиями своего социального времени и достигнутым уровнем культурного развития мирового сообщества и отдельно взятой страны. Даётся историко-философский анализ наиболее значимых реформ образования, проведённых в России и других странах на протяжении XVIII—XX столетий.

**Ключевые слова:** антропоцентрическая и социально-культурная парадигмы образования, образование как социальный институт и социальная общность, цивилизационное развитие, мировоззренческие структуры.

The history of formation and transformation of education appears in the article as a civilizational process of changing social and philosophical ideals of social development, taking place in accordance with the requirements of its social time and the achieved level of cultural development of the international community and an individual country. A historical and philosophical analysis of the most significant reforms in education, carried out in Russia and in other countries throughout the XVIII—XX centuries, is given.

**Keywords:** anthropocentric and socio-cultural paradigm of education, education as a social institution and social community, civilizational development, world outlook structure.

**Национальные и цивилизационные компоненты реформы российской системы образования XVIII—XIX столетий.** Реформы Н. Сперанского опирались, с одной стороны, на идеи национальной школы, главным представителем которой в педагогике был руководитель Гатчинского сиротского института и Смольного института К. Д. Ушинский, а с другой — на концепцию цивилизационного развития Н. Я. Данилевского.

В 1857 году К. Д. Ушинский напечатал статью «О народности в общественном воспитании», в которой очертил положение учебно-воспитательной деятельности у различных народов и доказал невозможность воспитания на чужой педагогической системе, как бы высоко ни оценивались её достижения. Каждый народ в этом отношении должен пройти свой собственный путь. Одним из самых действенных средств для образования школ Ушинский считал активность общественного мнения в деле воспитания. Общественное воспитание, утверждал он, не решает вопросы жизни и не ведёт за собой историю, но следует за школой. Не педагогика и не педагог, а сам народ и его великие представители прокладывают себе дорогу в будущее. Воспитание только идёт по этой дороге, действуя заодно с другими общественными силами: искусством, религией, экономическим, политическим и другим развитием [1].

В то же время К. Д. Ушинский хорошо осознавал и то, что развитие образования невозможно в условиях национальной замкнутости и *вне проникновения в школу культуры и достижений других народов*. В этом плане он вполне разделял взгляды своего современника российского философа-славянофила Н. Я. Данилевского, который в работе «Россия и Европа» утверждал, что такое взаимопроникновение культур и становится основой цивилизационного развития народов. Цивилизация, считал он, есть понятие более обширное, нежели наука, искусство, религия, политическое, гражданское, экономическое и общественное развитие, взятые в отдельности, ибо она всё это в себе включает. Цивилизация, или культурно-исторический тип, может и не отличаться самобытностью пути; главное, чтобы он был правильно проторен. Цивилизационный процесс развития народов заключается именно в постепенном «отрешении» от случайности и ограниченности национального для вступления в отношения существенности и всеобщности — общечеловеческого. Например, значение Петра I в том, что он вывел Россию из плена национальной ограниченности. Но человечество и народ (национальные племена) относятся друг к другу как родовое и видовое понятия, следовательно, отношения между ними должны быть те же, какие вообще бывают между родом и видом.

Иными словами, с позиции лишь философской антропологии, ориентированной на человека вообще как родовое существо, образовательный процесс, адекватный требованиям своего народа, построить невозможно, ибо культивирование общечеловеческих ценностей возможно лишь через призму соответствующих национальных, поселенческих половозрастных и других культур, начиная от ценностей и норм семьи и семейно-соседских общин. Общечеловеческой цивилизации, подчёркивал Н. Я. Данилевский, не существует и не может существовать, потому что это была бы только невозможная и вовсе не желательная «неполнота». Также нет и не может быть всечеловеческой цивилизации, к которой можно было бы примкнуть, ибо это недостижимый идеал. Прогресс, по утверждению философа, состоит в том, чтобы идти не в одном направлении, а во весь мир. «Цивилизация — это раскрытие начал, лежа-

щих в особенностях духовной природы народов, составляющих культурно-исторический тип, под влиянием своеобразных внешних условий, которым они подвергаются в течение своей жизни. Они тем разнообразнее и богаче, чем разнообразнее и богаче сами составляющие элементы, т. е. народности, входящие в образование типа» [2, с. 101, 121, 129].

Н. Я. Данилевский выделял ряд таких социальных культурно-исторических типов, характеризуемых отдельными языками или группами языков, довольно близких между собой, политической независимостью, отсутствием преемственности культурных начал, разнообразием этнографических элементов, неопределённой продолжительностью периода роста и краткостью периода «цветения и плодоношения». Исходя из этого, он придерживался мнения, что Россия не принадлежит к Европе, так как она не питаема такими корнями, которые черпали пищу из глубины германского духа. Европа же образовалась на развалинах Рима. Это его романо-германские и чисто германские государства. Здесь совершенно иные начала. Католицизм (папство) образовался лишь в германороманское время. Нравы, обычаи, одежды, образ жизни, общественные и частные увеселения здесь совершенно иные, чем в римские времена [2, с. 72—92].

Подобные убеждения в Западной Европе разделяли Освальд Шпенглер, Фридрих Ницше, Вильгельм Виндельбанд и многие другие, прежде всего немецкие, философы. «Вместо монотонной картины линейно-образной всемирной истории, — отмечал в своё время О. Шпенглер, — я вижу феномен множества мощных культур, с первобытной силой вырастающих из недр породившей их страны, ... и у каждой своя собственная идея, собственные страсти, собственная жизнь, желания и чувствования и, наконец, собственная смерть» [3, с. 15].

В теориях такого типа непрерывное поступательное движение человечества как целого заменяется на циклическое развитие отдельных локальных цивилизаций. К мыслителям, придерживающимся схожей точки зрения на предмет истории, относится и английский историк XX века Арнольд Тойнби. Согласно теории циклических цивилизаций, изложенной в его основном труде «Постижение Истории», любая страна, политический союз и т. д. должны рассматриваться не сами по себе, а

исходя из исторического контекста. Цивилизации «...представляют собой... общества с более широкой протяжённостью, как в пространстве, так и во времени, чем национальные государства, города-государства или любые другие политические союзы» [4, с. 20]. Цивилизации сопоставимы друг с другом. Ни одна из них, по убеждению Тойнби, не охватывает всё человечество.

На рубеже XIX—XX столетий существенный вклад в развитие учения о цивилизации был внесён баденской школой неокантианства во главе с её руководителем немецким философом Вильгельмом Виндельбантом, который рассматривал историю как процесс осознания и воплощения ценностей. Дух истории, согласно неокантианцам, — основной предмет её исследования. Он существенно изменяется от эпохи к эпохе, являясь основной характеристикой присущего ей социального времени. И если для одной эпохи типичным являлось господство религиозных ценностей, для другой — идеалы просвещения, для третьей — национальные идеи, то для эпохи современного буржуазного общества — всеобщий интеграционный процесс.

«Не было эпохи, — отмечал В. Виндельбанд, — когда индивид до такой степени участвовал бы в общей жизни, как в наше время. Каждый человек вынужден неизбежно пребывать со своими интересами, своей работой, своей судьбой в жизни коллектива. На все сферы внешней и внутренней деятельности неотвратимо распространяются характерные черты промышленной жизни. Фабрика поглощает ремёсла, торговля, организованная в больших размерах, — купцов; везде, в конце концов, остаются только сообщества, которые предоставляют отдельному лицу выбор — приспособиться и подчиниться или быть вытесненным и уничтоженным. Осталось немного таких профессий, в которых индивид был бы в состоянии определить по своему собственному усмотрению свою деятельность; скоро их не будет вовсе. Даже для научной жизни в наше время характерно, что деятельность учёного осуществляется в рамках научной школы» [5, с. 351].

Людей, которые идут и могут идти своим путём, становится, по существу, всё меньше. Массовая работа стала и здесь на долгое время сигнатурой познания. Энергия поиска цивилизации как совокупности православных и других народов, име-

ющих схожий язык, образ жизни и национальный характер, начинает иссякать уже к концу XIX — началу XX столетия. Идеал школы-общины вытесняется идеалами школы-учреждения и школы-мастерской. Одновременно набирают силу философия позитивизма и методология модернизма. Основной особенностью последней является её органическая несовместимость с религией и философской метафизикой. Поэтому борьба с религией и представителями интеллектуальной элиты старого общества как пережитками капитализма, выразившаяся в разрушении христианских и других храмов и в физическом уничтожении духовенства и представителей старой интеллигенции, которая велась в Советской России большевиками, имела и своё социально-философское позитивистское обоснование. Общественный прогресс здесь предстаёт как линейный научно-технический, развитие которого связано с отрицанием и преодолением теологической и метафизической стадий общественного развития. Позитивное научно-техническое развитие объявляется основным направлением общецивилизационного, не связанного ни с какими отдельно взятыми социально-культурными типами. Поэтому о диалектике линейного и циклического развития применительно к образованию в то время не могло идти и речи. Социалистическая революция рассматривалась как цивилизационная неизбежность преобразования всего мира. И такое мировоззрение являлось отнюдь не порождением западной разновидности русской философии, ведшей постоянную дискуссию со славянофилами.

Новая позитивистская социальная философия изначально становится методологической основой американского и западноевропейского образования. Что же касается Российской империи, то данный глобализационный процесс коснулся её лишь после падения самодержавия и распада Российского государства.

**Советская система образования в контексте цивилизационного развития Запада.** Своеобразный возврат от национальной народной школы к интернациональной трудовой политехнической был осуществлён в России после Октябрьской социалистической революции 1917 года и образования СССР. Основной целью новой реформы образования явилась культурная революция, осуществляемая на

принципах философии модернизма и направленной на преодоление функциональной безграмотности населения страны и превращение её из аграрной в индустриальную. Советская школа изначально создавалась как функциональная, или профессионально-ориентированная на знания, умения, навыки, необходимые для народного хозяйства, даже на уровне общего формального образования. В её основу была изначально заложена направленность на американский тэйлоризм, или культуру сноровки. «Какая культура нужна рабоче-крестьянскому государству?» — задавал вопрос в своей брошюре «Снаряжение культуры» директор только что созданного тогда Центрального института труда А. Гастев. Ответ на него, считал он, можно выразить одним словом: «сноровка» [6, с. 6]. Данная философская ориентация базировалась на следующих методологических принципах:

- нацеленность на научно-технический прогресс, рассматриваемый как глобальное выражение однолинейного развития мира;
- стремление к коммунистическому идеалу как светлому будущему всего человечества;
- убеждения в познаваемости и управляемости мира и его единообразии.

Эти убеждения основывались на так называемой классической рациональности, полагающей естествознание и присущие ему методы познания в качестве сущности познавательной деятельности в целом, и противопоставлении природных и социально-культурных начал человека. В качестве своеобразного идеала советской школы выступало формирование новой социальной общности «советский народ» и развитие самостоятельности учащихся в условиях специально создаваемых возрастных общественных организаций: октябрят, пионеров, комсомольцев, которые рассматривались в качестве своеобразных остротков будущего общества и были призваны воплотить коммунистическую идею в жизнь

**От философской антропологии к социологии знания.** Если попытаться в приведённых выше социально-философских обоснованиях реформ образования найти какие-то общие парадигмальные основания, то в качестве таковых, бесспорно, выступает философская антропология. Она берет своё начало от христианской антропологии, или мировоззренческих

представлений о человеке как родовом существе, основанных на синтезе знаний из самых различных областей науки. При этом уровень и характер синтеза знаний и методов антропологической направленности существенно варьируются в зависимости от предметной и операциональной специфики того или иного массива информации, описывающего человека.

Современная антропология располагает комплексными знаниями о различных уровнях жизнедеятельности индивида, о влиянии на него природных, социальных и культурных факторов. Вместе с тем природно-физиологическому началу, его окультуриванию и адаптации к постоянно изменяющейся среде жизнедеятельности человека отводится определяющая роль. Сам же он предстаёт при этом как своеобразный конструктор современного общества и его культуры. Что же касается обратной связи *общество — человек*, социализации индивида, то они нередко в философской антропологии предстают как фактор поглощения его творческой активности.

«Поглощение современного человека обществом, почти единственное в своём роде, — это, пожалуй, наиболее характерная черта его сущности. Недостаточное внимание к самому себе и без того уже делает его почти патологически восприимчивым к убеждениям, которые в готовом виде вводятся в обиход обществом и его институтами. Поскольку к тому же общество благодаря достигнутой организации стало невиданной ранее силой в духовной жизни, несамостоятельность современного человека по отношению к обществу приобретает такой характер, что он уже почти перестаёт жить собственной духовной жизнью... Общество располагает им по своему усмотрению. От него человек получает, как готовый товар, убеждения — национальные, политические и религиозные, — которыми затем живёт», — считает, например, А. Швейцер [7, с. 48].

В конце XX столетия данная философская позиция предстала в виде требования гуманизации существовавшей в то время системы образования. Отдельные исследователи заговорили даже о смене просвещенческой парадигмы образования гуманистической. Методологической основой таких инновационных требований послужила социально-философская антропология, которая как научная и учебная дисциплина появляется в результате меж-

дисциплинарного взаимодействия философской антропологии и социальной философии, с одной стороны, и социально-культурной антропологии — с другой.

Вместе с тем развернувшаяся дискуссия относительно факторов дегуманизации современного общества и системы его образования выявила, что для изменения существующего положения дел явно недостаточно ориентации лишь на идеал нового человека, свободу воспитания и новое мышление. Чтобы предотвратить превращение человека в элемент или функцию социальной системы, недостаточно и развития его природных задатков на основе их аккультурации, интеллектуализации, этизации, эмансипации и т. п., ибо развитие как отдельного индивида, так и общества в целом не сводится к эволюционному линейному процессу их движения от менее совершенного к более совершенному состоянию, от прошлого к будущему. Проблемы дегуманизации, являющиеся оборотной стороной требования объективизации познания, социализации индивидов, отчуждения труда, ведут к превращению их из субъектов собственной деятельности в объект управления и простой элемент социальной системы. Такое превращение — неизбежный спутник классической рациональности и основанной на ней теории познания, стратегии образования и концепций воспитания.

«Все философы, — отмечал ещё Ф. Ницше, — обладают тем общим недостатком, что они исходят из современного человека и мнят прийти к цели через анализ последнего. Непроизвольно ими преподаются «человек» вообще, как некая *aeterna veritas*, как неизменное во всеобщем потоке, как надёжное мерило вещей. Однако всё, что философ высказывает о человеке, есть, в сущности, не что иное, как свиде-

тельство о человеке *весьма ограниченно-го* промежутка времени. Отсутствие исторического чувства есть наследственный недостаток всех философов; многие из них принимают даже самоновейшую форму человека, возникшую под влиянием определённых религий, иногда просто под влиянием определённых политических событий, за прочную форму, из которой следует исходить. Они не хотят усвоить того, что человек есть продукт развития, что и его познавательная способность есть продукт развития, тогда как некоторые из них хотят даже вывести весь мир из этой познавательной способности. — Но всё *существенное* в человеческом развитии произошло в первобытные времена, задолго до тех 4000 лет, которые мы приблизительно знаем; в этот последний промежуток человек вряд ли сильно изменился» [8, с. 240].

В таких условиях система образования неизбежно сталкивается с существенной проблемой инновационного развития: *формирования учащихся как субъектов своего социального времени, социально-культурного циклического и линейного индивидуального развития, неразрешимой лишь с позиции позитивистско ориентированного индивидуального мышления.* Ибо практико-ориентированное образование направлено на существующую социально-культурную практику, диагноз духа своего времени, а не на мир вещей и экономические ценности работодателя.

Таким образом, есть все основания предположить, что антропоцентрическая парадигма образования на сегодня исчерпала себя как основной фактор цивилизационного развития общества и требует новых социально-философских изысканий, позволяющих преодолеть те противоречия, с которыми столкнулись глобальный интеграционный процесс и современное образование.

### Список цитированных источников

1. Народная энциклопедия. — М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. — Т. IX : Философия и педагогика. — 200 с.
2. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. — М. : Книга, 1991. — 574 с.
3. Шпенглер, О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой культуры / О. Шпенглер. — Т. 1 : Образ и действительность. — Минск : Попурри, 1998. — 688 с.
4. Тойнби, А. Постигжение Истории / А. Тойнби. — М. : Прогресс, 1990. — 736 с.
5. Виндельбанд, В. Избранное. Дух и история / В. Виндельбанд. — М. : Юрист, 1995. — 687 с.
6. Гастев, А. Новая культурная установка / А. Гастев. — М., 1924.
7. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. — М. : Прогресс, 1973. — 342 с.
8. Ницше, Ф. Человеческое, слишком человеческое. Книга для свободных умов : в 2 т. / Ф. Ницше. — М. : Мысль, 1990. — Т. 1 : Литературные памятники / пер. с нем.; сост., ред. изд., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. — 829 с.

Материал поступил в редакцию 29.12.2015.



## Стратегические направления эстетического воспитания в современном образовательном процессе

**В. А. Салеев,**  
главный научный сотрудник  
лаборатории проблем  
воспитания личности Национального  
института образования  
доктор философских наук,  
профессор

В статье рассматриваются основополагающие направления эстетического воспитания в современном образовательном процессе. Кратко анализируются достижения советской эпохи в области эстетического воспитания; даются конкретные рекомендации по развитию эстетического потенциала субъекта в современном обществе, в том числе с использованием информационно-образовательных ресурсов в сфере эстетического воспитания.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, эстетическая культура, эстетическое чувство, эстетическое развитие и саморазвитие, педагогика сотрудничества, субъект культуры.

Basic directions of aesthetic education in the modern educational process are considered in the article. Achievements of the Soviet epoch in the field of aesthetic education are analyzed briefly. Specific recommendations for the development of subject's aesthetic potential in modern society are provided, including the use of information and educational resources in the field of aesthetic education.

**Keywords:** aesthetic education, aesthetic culture, aesthetic sense, aesthetic development and self-development, cooperation pedagogics, culture subject.

Наше время — время первого двадцатилетия XXI века — противостоит миру эстетического. Ибо в основе последнего (как наглядно показал Иммануил Кант) лежит неутилитарное, бескорыстное отношение человека к красоте. «Любуясь прекрасным видом, — замечает один из первых исследователей творчества великого философа М. Кроненберг, — или слушая хорошую музыку, никто не ждёт от них ничего, не стремится получить их в свою собственность или что-нибудь с ними сделать, одним словом, всякий желает созерцать прекрасное, внимать чудные звуки, получать эстетическое удовольствие и только» [1, с. 168].

Меж тем научная объективность заставляет констатировать: на постсоветском пространстве в настоящее время существует переходное общество, пытающееся сочетать рыночную экономику с социально направленным воздействием государства.

В то же время на всём этом пространстве отчётливо ощущается влияние глобализации с её навязыванием определённой модели поведения, где потребительское начало (с одновременной нивелировкой специфических особенностей национальных культур) занимает доминирующую позицию.

Социальные трансформации, произошедшие на территории постсоветского пространства в 1990-х годах, не могли не привести к распаду советской системы в сфере образования. Особенно это сказалось на подходе к воспитательному процессу. И если образовательные системы стран СНГ за прошедшие четверть века при ориентации на достижения мировой системы образования (и с опорой на традиции советской школы) удалось в целом построить и стабилизировать, то с воспитательной сферой всё оказалось намного сложнее.

Дело в том, что процесс воспитания детерминирован в наибольшей степени всей системой экономико-политической жизни страны, и целе-

полагание в нём концентрируется, как правило, на возможностях формирования человека, находящегося в гармонии со всем строем бытия данного общества.

В советскую эпоху целостность подхода к воспитанию обеспечивалась известной, выверенной десятилетиями идеологической системой. А само оно, констатирует известный эстетик Н. Киященко, «...представлялось только как целенаправленный полностью идеологизированный процесс воздействия педагога, воспитателя на учащегося и воспитуемого с целью выработки в нём только тех личностных свойств и качеств, которые удовлетворяют педагога и воспитателя, то есть реализуемую им идеологическую установку, навязанную педагогу и воспитателю, господствующими политическими силами» [2, с. 8].

Однако, справедливости ради, следует заметить, что отношение и к воспитанию в целом, и к воспитательному эстетическому процессу в разные периоды советской эпохи было неоднородным.

Можно с достаточной степенью достоверности утверждать, что представления о сущности и характере эстетического воспитания медленно эволюционировали в сторону наиболее возможного в известных социальных условиях совершенствования. Так, известная доктрина эстетического воспитания, выработанная в конце 20-х годов XX века наркомом просвещения А. В. Луначарским, выдающимся эстетиком своего времени, нацеливала систему образования на всестороннее развитие личности. Исключительная значимость эстетического воспитания была отражена в деятельности замечательного педагога А. С. Макаренко (что особенно ценно, если иметь в виду коллективистский характер его педагогической доктрины). Наконец, особым достижением советской эпохи в области эстетического воспитания следует считать педагогическую деятельность В. А. Сухомлинского. «За годы обучения в начальных классах, — писал он, — я тысячу раз вожу своих питомцев к истокам красоты. Это уроки прекрасного. Дети учатся видеть, вслушиваться в музыку окружающего мира, понимать его, любоваться им» [3, с. 116]. Сухомлинский вводит ребёнка в мир прекрасного, демонстрирует необъятные возможности эстетического, мягко и тактично приобщает его к красоте.

Исключительно важным представляется то, что методологию эстетического воспитания выдающийся педагог распространяет и на другие виды воспитания, особенно нравственного. Это существенно улучшает качество комплексного воспитательного процесса и способствует полнокровному духовному становлению личности (вспомним, что древнегреческое учение о калокагатии — «человек прекрасный и добрый» строилось на глубинном синтезе эстетических и этических начал).

К этим свершениям следует добавить (как не следует и забывать о них!) и иные достижения в области эстетического и художественного воспитания в советский период жизни нашего народа. К ним прежде всего относятся программы, разработанные выдающимися специалистами в области эстетико-художественного образования в СССР: *программа Д. Б. Кабалевского по приобщению к музыке и развитию музыкальных способностей учащихся, сочетаемых с воспитанием высокого музыкального вкуса; программа Б. Н. Неменского по изобразительному искусству, содержащая в себе огромный познавательный потенциал (автор даже предложил для рассмотрения оригинальную доктрину «художественного познания» — нелинейное познание при помощи искусства); программа Л. М. Предтеченской по мировой художественной культуре.*

Л. М. Предтеченская внесла большой вклад в развитие эстетического воспитания учащихся средствами мировой художественной культуры. Она, по сути, явилась первопроходцем в области интегрального художественного образования на постсоветском пространстве.

О необходимости приобщения учеников к истории мировой культуры говорил и Д. Б. Кабалевский. Именно он смог объединить вокруг себя Б. М. Неменского и Л. М. Предтеченскую — авторов первых уникальных интегрированных программ по искусству. Они задумали сотворить цикл эстетических предметов для учащихся и таким образом создать комплекс учебных курсов по литературе, музыке, изобразительному искусству и мировой художественной культуре, объединённый исторической основой. В результате, по замыслу авторов, учащиеся получают возможность общаться с искусством на протяжении всех лет обучения в школе.

В 1973 году Л. М. Предтеченская защитила диссертацию, в которой обосновала название факультатива по истории «Мировая художественная культура» (МХК) и необходимость его преподавания в школе как курса, формирующего мировоззрение старшеклассников, определила принципы построения программы МХК в качестве художественно-интегрального предмета, способного выполнить актуальные задачи духовного воспитания подростков.

Два года спустя под руководством Л. М. Предтеченской (куратором был Д. Б. Кабалевский) в НИИ школ Министерства просвещения РСФСР началась научная разработка предмета «Мировая художественная культура». В 1977 году он прошёл официальную экспериментальную проверку в школах в качестве возможного варианта обязательного предмета для всех старшеклассников.

Специфика этого курса, включавшего в себя общую характеристику исторического периода и идейно-художественных связей видов искусств: литературы, изобразительного искусства, музыки, архитектуры, состояла в интегральном принципе его построения. В программе Л. М. Предтеченской рассматривались искусство и жизнь эпохи, постижение человека: общие тенденции и различное, преемственность и новаторство в совершенствовании средств художественного познания и преобразования мира.

К числу недостатков данной программы относится идеологический подход в изучении курса. Но нужно учесть, в какой исторический период она появилась на свет, и именно этот подход обеспечил выход программы и дальнейший путь её формирования. Впоследствии в конце XX века программа была пересмотрена, и осталось самое главное — подход в преподавании МХК.

Мировая художественная культура является предметом, который имеет огромные возможности для развития личности ребёнка. Цель его — силой воздействия различных искусств в их комплексе формировать духовный мир школьника, его нравственность. Предмет призван завершить систему духовного воспитания детей средствами искусства, которое было и остаётся источником множества знаний. Оно формирует основы мировоззрения человека. МХК пополняет и углубляет знания по литературе, истории, изобразитель-

ному искусству, музыке и развивает интегративное понимание эпох, событий, культур. Предмет приобщает к достижениям мировой и отечественной культуры, требует осмысления новых знаний в системе целостности, понимания философских, нравственных идей, постижения их логической взаимосвязи. Задача МХК — не только образование и расширение кругозора, но и развитие эстетической и нравственной культуры учащегося.

Все вышеназванные программы внедрялись в практику настоящими энтузиастами от педагогики, учениками и последователями вышеупомянутых высококвалифицированных специалистов. Их яркая деятельность, как и имена создателей новых направлений в эстетико-художественном воспитании в советскую эпоху, не могут быть преданы забвению. Их высокодуховные достижения должны получить обновление на новом уровне, уровне потребностей XXI века. Ибо содержание понимания сущностей и возможностей эстетического воспитания остаётся в целом (при всех расхождениях различных концепций его теоретиков) неизменным, и задача современных деятелей науки и культуры (философов, психологов, педагогов и др.) состоит в том, чтобы при помощи современных же непрерывно развивающихся технологий найти способы совершенствования данного уникального вида воспитания в реальной действительности. При этом, повторюсь, важно ни в коем случае не уподобляться Иванам, не помнящим родства, — следует сохранить всё достигнутое в советскую эпоху и попытаться продвинуться дальше. Это касается и теоретических наработок в плане эстетического воспитания. Так, выдающийся советский эстетик М. Ф. Овсянников, много лет возглавлявший секцию эстетического воспитания Педагогического общества РСФСР, формулировал в качестве цели эстетического воспитания «всестороннее и гармоничное развитие...» [4, с. 67]. Разъясняя позицию одного из корифеев советской эстетики, современный исследователь Д. Г. Круглых подчёркивает: «При этом необходимо учитывать фактор исторического и народного, которое находится не просто в молчаливом созерцании, а именно в процессе рефлексии и активного созидания культурно-духовного пласта ценностей» [5, с. 37].

На фоне анализа современных представлений эстетиков [6, с. 27] мы уже рассматривали сущностную природу эстетического воспитания, приводили ряд его дефиниций с соответствующими коррекционными поправками [8, с. 25—39]. Здесь же необходимо отметить, что ядром понимания сущности эстетического воспитания являются два основополагающих основания — онтологическое и интенциональное. В русле первого следует опираться на особую роль эстетического отношения как вековечную основу эстетического, связывающую неразделимыми связями эстетический объект и эстетический субъект. Оно являет собой специфический эмоционально-ценностный духовный феномен, универсальный способ взаимодействия человека с миром, фиксатор значимости эстетического объекта и глубинных личностных (эмоционально переживаемых) смыслов жизнедеятельности субъекта. Поэтому эстетическое отношение, будучи философско-эстетической категорией, не только предстаёт в своём новом актуальном качестве, но и, как утверждает представитель современной педагогики: «...преодолев открытые границы своей семиосферы, рассматривается как метакатегория педагогики искусства и вводится в активный педагогический тезаурус» [7, с. 6].

Разумеется, с нашей точки зрения, требуется коррекция данной философско-эстетической категории. Речь идёт о её аксиологическом измерении. Как известно, эстетический объект содержит в себе определённые эстетические ценности (в которые превращаются свойства прекрасного, возвышенного, трагического, безобразного, комического и т. п.), субъект же выступает носителем эстетической оценки.

В эстетическом поле с попеременным доминированием ценностного и оценочного начал порождается неоаксиологическое измерение качества эстетического отношения и возводит последнее на новую ступень.

Рассматривая интенциональную сторону в содержательной структуре эстетического воспитания, следует отталкиваться от мечты эстетиков всех времён и народов (вспомним сентенцию великого немецкого поэта Г. Гейне: «Под каждым надгробным памятником скрыт целый мир»), объявляющих, подобно вышеприве-

дённому постулату М. Ф. Овсянникова, основополагающим принцип, где генеральной целью эстетического воспитания выступает всестороннее гармоничное развитие личности.

Однако, с нашей точки зрения, такой подход к цели эстетического воспитания несколько отдалён от реалий бытия, в которых находится юный человек на постсоветском пространстве сегодня. В этом то и состояла видимая слабость советской эстетической мысли а вслед за ней — определённая ущербность построения теории эстетического воспитания. Целью последнего объявлялась абстрактная идея, близкая к эстетическому идеалу, в реальности вряд ли осуществимая (практически недостижимая).

Поэтому с осторожным оптимизмом мы останавливаемся на формуле «разносторонне развитой» и органичной в своём сознании и проявлениях собственной деятельности (какой бы она ни была, эта деятельность должна обязательно включать эстетические элементы) личности.

Но, как уже говорилось ранее, цель эстетического воспитания мы видим в ином. Высшая его цель состоит в овладении ценностями эстетической культуры общества и формировании на этой основе личностной эстетической культуры. Несомненно, это первое стратегическое направление в проблематике эстетического воспитания. Однако, чтобы оно не ограничивалось философско-эстетической постановкой вопроса, следует обратиться к проблеме реализации главной цели эстетического воспитания в конкретном операциональном плане. В этом плане таковая интерпретируется нами как формирование непосредственного эстетического потенциала эстетического субъекта, личностного инструментария для восприятия, постижения, выработки и оценки эстетических ценностей.

Конкретно речь идёт о развитии эстетических потребностей, эстетического чувства (и связанных с ними промежуточных структур эстетического восприятия и эстетического переживания), эстетического вкуса, эстетического идеала и эстетической оценки, которые и составляют эстетический потенциал субъекта.

Рекомендации по реальному продвижению к генеральной цели могут быть многочисленными и разнообразными. Однако **центральным** мы полагаем тре-

бование выстраивания оптимального соотношения между чувственными и рациональными элементами процесса приобщения к сфере эстетического и её постижения.

Особенное внимание следует уделить первоначальным этапам становления чувственно-эмоционального мира эстетического перципиента. В небрежении этой стороной эстетического потенциала субъекта коренилась одна из ошибок в системе советского эстетического воспитания. Между тем развитием эмоционально-чувственной сферы напрямую определяется такое важное состояние субъекта, как эстетическая отзывчивость.

Значимая роль в становлении и обогащении чувственного опыта юного субъекта эстетического отношения принадлежит эстетическому переживанию. Эта категория, которой в ряде национальных школ эстетики (во французской и, особенно, в польской) придаётся повышенное внимание, практически остаётся неразработанной в отечественной эстетике. Между тем освоение эстетических ценностей осуществляется только в процессе эстетического переживания. Общеизвестно, что эмоциональные переживания присущи всем людям, сильные переживания всегда фиксируются в памяти, надолго остаются в сознании индивида. Как верно замечает А. Малюков, «...необходимо вернуть в школу значение эстетического переживания ребёнка, нужно сделать его таким же необходимым элементом школьной практики, как содержание, форма и метод; в этом видится насущная задача педагога художественной дисциплины» [7, с. 6].

При переходе на верхние рациональные регистры эстетического сознания следует помнить, что осмысление эстетических феноменов и произведений искусства требует определённой культуры абстрактного мышления. Рекомендация здесь одна: нужно постепенно переходить на интеллектуальные рельсы, допуская фрагментарные проявления понятийных суждений у учащихся и строго соотносясь с их психолого-возрастными особенностями.

Следующим стратегическим направлением реализации актуальных проблем эстетического воспитания в современных условиях необходимо считать ориентацию на национальную культуру.

Многokrратно говорилось о том, что воспитание человека с раннего детства наиболее интенсивно направлено на те эстетико-художественные элементы, которые заложены в подсознании и опираются на архетипические образы. Круг таких явлений необычайно широк. Начиная с мелодики речи родного языка, рождающей целую волну ассоциаций, и заканчивая воздействием устного народного творчества, окружающего юного субъекта эстетического отношения с самого раннего детства (особенно важна для белорусской культуры, как утверждают фольклористы, роль народных сказок), реальное влияние отечественной культуры необыкновенно велико. В то же время в философском смысле ориентация на отечественную культуру знаменует собой противостояние шествию глобализации, одной из главных черт которой является, как известно, тенденция к нивелировке национальных культур.

В числе стратегических направлений реального осуществления эстетического воспитания необходимо отметить создание условий для эстетического развития и саморазвития юного субъекта эстетического отношения.

В ареал этого обширного понятийного поля входят, во-первых, создание эстетической среды для воспитуемых (имеется в виду глобальная постановка проблемы) — прежде всего в школе, а также вне её (в домашней обстановке, во время внешкольных занятий, в общении учащихся, на отдыхе и т. д.); во-вторых, организация получения эстетической информации через преподавание иных (не эстетико-художественного цикла) дисциплин, что в условиях правильно организованного образовательного процесса в современной школе может дать ощутимый эффект.

К стратегическим направлениям реализации современного эстетического воспитания следует отнести применение в его целях художественного образования.

Общеизвестно, что искусство является феноменом, в котором эстетические ценности представлены в концентрированном виде. В реальном образовательном процессе в современной школе важно использовать возможности искусства не только в преподавании дисциплин художественного цикла (музыка, изобразительное искусство, ОиМХК), но и в непо-

средственном общении с видами искусства (выставки, кинопросмотры, посещение театров), а также в личностной художественной деятельности учащихся. Особое место в повышении их эстетико-художественного тезауруса занимает обсуждение конкретных произведений искусства, театральных и кинопросмотров и т. д. Такие дискуссии должны проходить в атмосфере тактичности, толерантного отношения к высказываниям учащихся, их мнению.

Стратегическим направлением в осуществлении идей современного эстетического воспитания можно считать реализацию на практике педагогики сотрудничества, где ребёнок является подлинным субъектом эстетического отношения, имеющим право на свободу выбора, на самостоятельное эстетико-художественное суждение и оценку, возможность собственного эстетического самовыражения.

Наконец, актуальным стратегическим направлением воплощения в жизнь задач эстетического воспитания следует признать использование современных информационно-образовательных ресурсов (ИОР) в сфере воспитания.

Если с применением ИОР в процессе обучения всё представляется достаточно

ясным (источник информации, средство организации с дидактическим акцентом), то в плане воспитания возникают трудности в связи с тем, что ученики привыкли воспринимать информацию информационным же образом, не вдумываясь, не делая её собственным внутренним достоянием. И здесь на первый план выходит личность педагога-воспитателя, который должен находить неожиданные, креативные подходы, усиливающие позитивные творческие возможности информационно-образовательных ресурсов, снимающие их негативные стороны.

Именно наставник — носитель живого эстетического чувства, творческого и художественного мышления в сотрудничестве с юным перцепиентом (он же реципиент) эстетического и художественного создают тот эффект качественного эстетического воспитания, который становится основанием для осуществления его главной цели, каковой во все времена считалось формирование яркой, гармонической личности, подлинного субъекта культуры, человека-творца, противостоящего миру бездумной функциональности. Личности, с которой связана надежда на будущее, достойное человечества.

### Список цитированных источников

1. Кроненберг, М. Философия Канта и её значение в истории развития мысли / М. Кроненберг ; пер. с нем. В. Щиглевой. — Калининград : Янтар. сказ, 2005. — 195 с.
2. Киященко, Н. И. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / Н. И. Киященко [и др]. — М. : ИФ РАН, 1998. — 302 с.
3. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. — Минск : Народная асвета, 1978. — 288 с.
4. Марксистско-ленинская эстетика : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. М. Ф. Овсянникова. — М. : Высшая школа, 1983. — 544 с.
5. Круглых, Д. Г. Проблема эстетического воспитания в творчестве М. Ф. Овсянникова. Felix Aestheticus : гуманитарная миссия эстетики / Д. Г. Круглых // Материалы VII Овсянниковской Международной эстетической конференции : сб. (ОМЭК VII). — М. : МГУ, 2015. — 286 с.
6. Лыкова, И. А. Категория «эстетическое отношение» на границе между эстетикой и педагогией (к проблеме целеполагания в эстетическом воспитании) / И. А. Лыкова // Материалы IV Овсянниковской Международной эстетической конференции : сб. науч. докладов. — М. : МГУ, 2010. — 285 с.
7. Малюков, А. Событие — переживание в структуре занятия / А. Малюков // Эстетическое воспитание. — 2001. — № 4. — С. 6.
8. Салееў, В. А. Этнапедагогіка і эстэтычнае развіццё асобы / В. А. Салееў. — Мінск : НІА, 1994. — 181 с.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016.

## Структура эмоционального интеллекта у специалистов психологических, педагогических и технических специальностей

**И. Н. Андреева,**

доцент кафедры технологии и методики преподавания  
Полоцкого государственного университета  
кандидат психологических наук, доцент

В статье представлена интегративная модель структуры эмоционального интеллекта (ЭИ), на основе которой впервые определены психологические характеристики инструментальных и индивидуально-личностных типов эмоционального интеллекта. Установлены взаимосвязи типов ЭИ со специальностью и статусом в системе профессиональной деятельности. Выявлены специфические особенности структуры эмоционального интеллекта у представителей психологических, педагогических и технических специальностей.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, инструментальный и индивидуально-личностный эмоциональный интеллект; межличностный, внутриличностный, опытный, стратегический эмоциональный интеллект.

The article presents an integrative model of the structure of emotional intelligence (EI), based on which psychological characteristics of instrumental and personal types of emotional intelligence are defined for the first time. Interrelations of types of emotional intelligence with specialty and status in the system of professional activity are specified. Specific features of the emotional intelligence structure of representatives of psychological, pedagogical and technical specialties are revealed.

**Keywords:** emotional intelligence, instrumental and personal emotional intelligence, interpersonal, intrapersonal, experienced, strategic emotional intelligence.

Профессиональная подготовка специалистов в настоящее время становится предметом пристального внимания психологов, что обусловлено, с одной стороны, изменениями в установках работодателей, конъюнктурой рынка труда, достижениями практического менеджмента и теории управления, с другой стороны — интенсификацией условий труда. Сегодня работодателями востребованы специалисты, способные быстро адаптироваться к достаточно сложным требованиям профессиональной деятельности, а также эффективно справляться со стрессом. В связи с этим в современной психологии возрастает интерес к исследованиям эмоционального интеллекта (ЭИ) — совокупности ментальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, который справедливо рассматривается как один из ключевых факторов продуктивности и эффективности деятельности. Развитый эмоциональный интеллект особенно важен для специалистов системы «человек—человек» (педагогов, психологов, руководителей), деятельность которых характеризуется повышенной интенсивностью коммуникации, высокой степенью неопределённости и эмоциональной напряжённости [1].

В современной психологии назрела необходимость определения структуры эмоционального интеллекта в целом и в зависимости от специальности, что способствует оптимизации профориентационной работы, профессионального отбора, аттестации и обучения персонала, определению индивидуального подхода при подборе наиболее эффективных методов и средств развития ЭИ с целью достижения наибольшей продуктивности деятельности специалиста.

Анализ существующих в настоящее время моделей эмоционального интеллекта показал, что для выявления целостной структуры ЭИ требуется интеграция представлений о данном феномене на трёх уровнях:

- 1) интеллект — личностные свойства;
- 2) врождённое — приобретённое в структуре ЭИ (континуум «способности — знания»);
- 3) инструментальность — рефлексивность ЭИ.

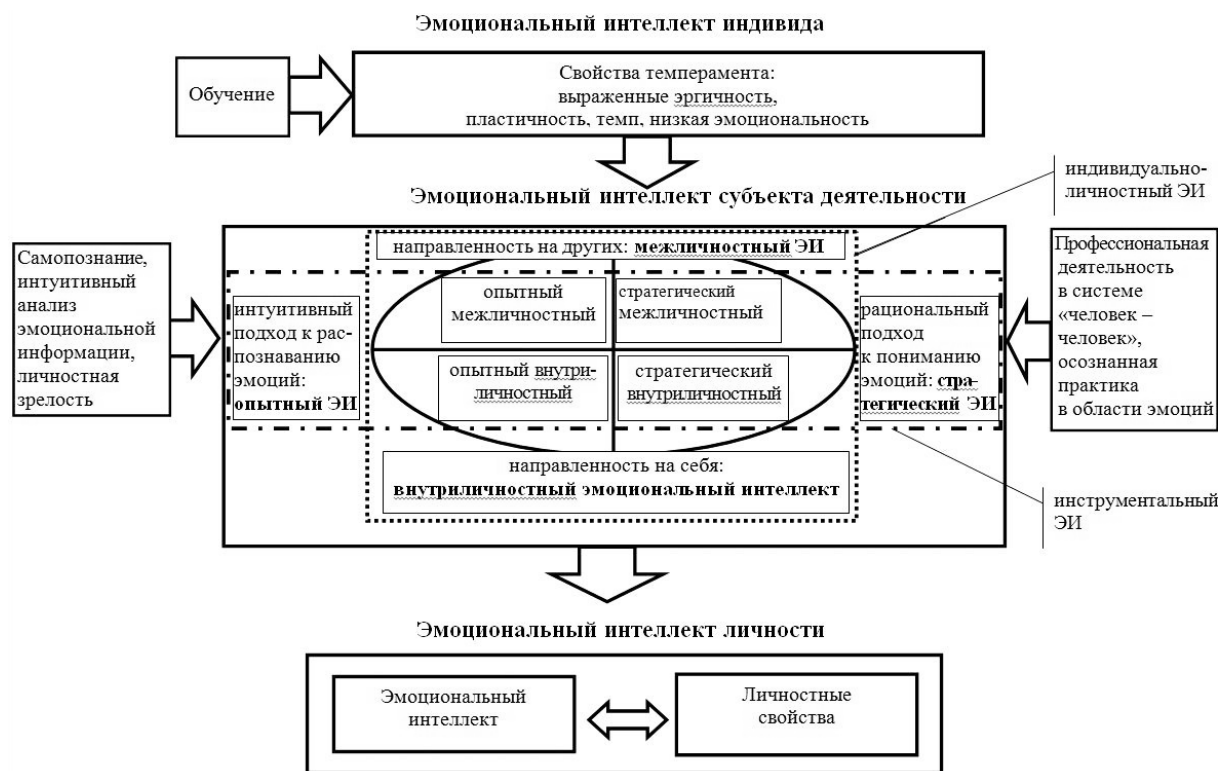
Указанная интеграция нашла отражение в разработанной нами интегративной модели эмоционального интеллекта.

В рамках теоретической интегративной модели ЭИ [2] его иерархическая структура имеет трёхуровневое строение и включает:

- 1) «интеллект индивида»,
- 2) «интеллект субъекта деятельности»;
- 3) «интеллект личности» (рисунк 1).

Эмоциональный интеллект индивида представляет собой природные возможности когнитивных процессов индивида, обеспечивающих обработку эмоциональной информации, и включает задатки эмоциональных способностей, в качестве которых рассматриваются свойства темперамента. Соответственно, первый уровень структуры эмоционального интеллекта, «ЭИ индивида», характеризуется параметрами темперамента (эргичности, темпа, пластичности, эмоциональности).

Второй уровень — «ЭИ субъекта деятельности» — представляет собой синтез эмоциональных способностей и компетенций, который формируется в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности. Он описывается параметрами инструментального (опытного, стратегического) и индивидуально-личностного (межличностного и внутриличностного) эмоционального ин-



**Рисунок 1 — Интегративная модель эмоционального интеллекта**



теллекта. В соответствии с предположением о дихотомичности структуры эмоционального интеллекта мы выделяем две составляющие ЭИ субъекта деятельности:

- 1) инструментальный эмоциональный интеллект, который проявляется при решении практических задач и подлечит внешней объективной оценке;
- 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект, который осознаётся и оценивается самим субъектом посредством самоотчёта.

Первый из них представляет собой интеллектуальную способность, второй — не что иное, как более или менее точный рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций.

Согласно модели Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, составляющими эмоционального интеллекта являются два «домена»: «опытный ЭИ», который включает распознавание и выражение эмоций и фасилитацию мышления, то есть способности к распознаванию, выражению и использованию эмоциональной информации без обязательного её понимания; «стратегический ЭИ» включает в себя понимание эмоций и управление ими без обязательного точного восприятия эмоций или полного их переживания [3]. В рамках интегративной модели эмоционального интеллекта представляется возможным рассмотреть независимые друг от друга компоненты ЭИ (стратегический и опытный) как типы инструментального эмоционального интеллекта. В соответствии с моделью Д. В. Люсина можно выделить два типа индивидуально-личностного (рефлексивного) эмоционального интеллекта: межличностный ЭИ, или МЭИ (включающий способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими) и внутриличностный ЭИ (ВЭИ), в состав которого входят способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими [4]. Таким образом, в составе интегративной модели выделяются четыре типа ЭИ, два из которых являются инструментальными (опытный, стратегический), два — индивидуально-личностными (межличностный, внутриличностный).

В соответствии с представлениями о том, что зрелый интеллектуальный потенциал характеризуется высокой степенью его опосредованности личностными ха-

рактеристиками, которые играют ведущую роль в его проявлении, высшим уровнем развития ЭИ является эмоциональный интеллект личности. Он представляет собой эмоциональный интеллект субъекта деятельности, опосредованный рядом адаптивных характеристик. В связи с этим третий уровень иерархической структуры ЭИ характеризуется личностными факторами: общим интеллектом, общительностью, социальной смелостью, эмоциональной устойчивостью, адаптивностью, принятием себя и других, эмоциональным комфортом, эмоциональной креативностью.

Интегративный эмоциональный интеллект в целом рассматривается как когнитивно-личностное образование, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации, а также коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных личностных свойств, способствующих адаптации индивида.

С целью эмпирической проверки указанной модели и определения психологических характеристик типов эмоционального интеллекта, а также специфики структуры ЭИ у представителей психологических, педагогических и технических специальностей было проведено эмпирическое исследование. В качестве испытуемых выступили студенты и специалисты психологических, педагогических и технических специальностей (всего 1170 человек). В процессе эмпирического исследования использовались методы тестов и опроса. Практическая реализация эмпирических методов осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Н. Андреевой) [3; 5]; опросник ЭМИН Д. В. Люсина [4]; тест Д. В. Ушакова — О. И. Ивановой для изучения эмоциональной креативности [6]; опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла (ECI) (адаптация И. Н. Андреевой) [7]; опросник структуры темперамента В. М. Русалова [8]; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец и Н. В. Чумаковой) [9]; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адапта-

ция А. К. Осницкого) [10]. Для обработки данных, которая осуществлялась с применением пакета статистических программ «STATISTICA 8.0», использовались критерий различий U Манна-Уитни, однофакторный и многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) (апостериорный критерий Дункана), дискриминантный анализ, логлинейный анализ.

Установлено, что эмпирическая модель структуры эмоционального интеллекта включает: на первом уровне — параметры темперамента (социальный и предметный темп, предметную и социальную эргичность, предметную и социальную пластичность, предметную и социальную эмоциональность); на втором уровне — параметры инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта; на третьем уровне — личностные факторы (эмоциональную устойчивость; подготовленность; интегральные показатели социально-психологической адаптации (высокие — адаптации, самопрятия, прятия других, эмоциональной комфортности и интернальности, низкий — эскапизма)).

Выявлены психологические характеристики типов ЭИ. К психологическим характеристикам опытного типа эмоционального интеллекта можно отнести: слабо выраженные эффективность, эмоциональная креативность, моральная нормативность, дисциплинированность, подозрительность, адаптация, самопрятие (характеристики эмоционального интеллекта личности). Это означает, что испытуемые с высоким уровнем опытного ЭИ по сравнению с индивидами, принадлежащими к иным типам ЭИ, демонстрируют эмоциональные реакции, менее потенциально полезные для индивида или группы, проявляют меньше творческой активности в сфере эмоций, менее склонны к моральной нормативности поведения, обладают менее выраженным самоконтролем, при этом более доверчивы, терпеливы к людям, уступчивы, откровенны, бескорыстны, оптимистичны и независимы.

Психологические характеристики стратегического типа ЭИ — низкая социальная эргичность и высокая предметная эмоциональность; сравнительно низкая самооценка, выраженная эмоциональная креативность, абстрактность мышления, робость, нежность, мечтательность, тревожность и склонность к самообвинению (ха-

рактеристики ЭИ личности). Это означает, что индивиды с высоким уровнем стратегического эмоционального интеллекта характеризуются достаточно низкой потребностью в социальных контактах и испытывают трудности в их установлении, застенчивы, зависимы от других, любят работать в одиночку; имеют высокий интеллектуальный потенциал, успешно справляются с решением логических задач и отвлечённых проблем, имеют широкие интеллектуальные интересы, мечтательны, оторваны от реального мира, их поведение регулируется преимущественно собственными побуждениями и интересами; чувствительны к расхождению между задуманным, ожидаемым, планируемым действием и результатами реального действия, креативны в области эмоций, однако сдержанны в проявлении чувств, осторожны, интуитивны, романтичны, часто имеют художественный склад и тонкий вкус, тревожны, внутренне напряжены, ранимы, склонны к самообвинению; обязательны, ответственные; имеют достаточно низкую самооценку.

Межличностный тип ЭИ (МЭИ) характеризуется высокими показателями социальной эргичности, социальной пластичности, социального темпа и социальной эмоциональности (характеристики ЭИ индивида), а также эмоциональной креативности (измеренной посредством самоотчёта и объективного теста), общительности, беспечности, социальной смелости, адаптации и самопрятия (характеристики ЭИ личности). Иными словами, индивидам с высоким уровнем МЭИ свойственны: выраженная потребность в социальных контактах, лёгкость вступления в них, широкий круг общения, высокая скорость речи, чувствительность к нюансам изменений в коммуникативной сфере, особенно к неудачам в общении, открытость, доверчивость, сердечность, лёгкость в общении, разговорчивость, уверенность в себе, склонность к лидерству; выраженная креативность в сфере эмоций и её высокая самооценка, беззаботность, жизнерадостность, энергичность, вера в удачу; высокий адаптивный потенциал, а также склонность к самопрятию.

Психологические характеристики внутриличностного типа ЭИ (ВЭИ): низкая социальная пластичность и социальная эмоциональность (характеристики ЭИ

индивида), высокий уровень эмоциональной устойчивости, самооценки, интернальности и эмоциональной комфортности, а также низкий уровень новизны, подозрительности, тревожности (характеристики ЭИ личности). Иными словами, представители ВЭИ испытывают трудности в установлении новых и поддержании сложившихся контактов, однако безразличны к неудачам в общении, доверчивы, терпеливы к людям, уступчивы, откровенны; чувствуют себя уверенно в процессе социального взаимодействия, нечувствительны к критике и упрёкам, при этом из-за непонимания тонкостей межличностного взаимодействия, скрытых мотивов поведения других людей могут проявлять эмоциональную «чёрствость»; не склонны к новым и нестандартным переживаниям, а также к переживанию зависти и ревности, оптимистичны, жизнерадостны, уравновешены, спокойны, внутренне расслаблены, чувствуют себя в безопасности; реалистичны, уверены в себе, постоянны в интересах, обладают высоким самоконтролем; независимы, склонны принимать на себя ответственность за значимые события своей жизни; имеют высокую самооценку.

Индивиды с высоким уровнем индивидуально-личностного эмоционального интеллекта (то есть межличностного и внутриличностного ЭИ) в отличие от испытуемых с высоким уровнем инструментального эмоционального интеллекта (опытного и стратегического ЭИ) характеризуются высоким уровнем социального и предметного темпа (характеристик эмоционального интеллекта индивида); подготовленности, эффективности, эмоциональной устойчивости, смелости, доминантности, адаптации, приятия других, эмоциональной комфортности и интернальности (по сравнению с инструментальным эмоциональным интеллектом — опытным и стратегическим). Иными словами, первые, в отличие от последних, обнаруживают более выраженную скорость предметной деятельности и психических процессов, в частности речи; более контактны, общительны, уверены в себе, склонны к лидерству, смелы, энергичны, самостоятельны; более способны обучаться пониманию эмоциональных переживаний на основе предшествующего опыта, более склонны рассматривать эмоции как важную часть своей жизни, понимать свои

переживания, сензитивны к эмоциональной жизни других, их эмоциональные реакции потенциально полезны для индивида или группы, более оптимистичны, уравновешены, спокойны, реалистичны; отличаются более выраженной адаптивностью, большей склонностью к принятию других, более выраженным субъективным контролем.

Для установления специфики структуры эмоционального интеллекта у представителей психологических, педагогических и технических специальностей потребовалось определение характера взаимосвязи типа ЭИ со специальностью (психолог, педагог, специалист с высшим техническим образованием) и статусом в системе профессиональной деятельности (студент, специалист). Установлено, что выраженность опытного ЭИ связана со специальностью, стратегического и межличностного ЭИ — со статусом индивида в системе профессиональной деятельности и со специальностью; внутриличностного ЭИ — со статусом в системе профессиональной деятельности и опосредованной им профессиональной и личностной зрелостью. Результаты исследования позволили уточнить интегральную модель структуры ЭИ и установить её специфические особенности, характерные для специалистов с высшим образованием в целом, а также для каждой из рассматриваемых групп специальностей.

Структура эмоционального интеллекта **специалиста с высшим образованием** включает в себя следующие компоненты: на уровне ЭИ индивида — слабо выраженные социальная пластичность и социальная эмоциональность; на уровне ЭИ субъекта деятельности — преобладание внутриличностного эмоционального интеллекта, на уровне ЭИ личности — высокая самооценка, интернальность, эмоциональная комфортность, низкий уровень новизны, подозрительности, тревожности.

Структура эмоционального интеллекта **психолога** включает: на уровне ЭИ индивида — 1) низкую социальную эргичность в сочетании с высокой предметной эмоциональностью или 2) выраженную социальную эргичность в сочетании с социальной пластичностью, социальным темпом, социальной эмоциональностью; на уровне ЭИ субъекта деятельности — выраженный стратегический ЭИ и/или

межличностный ЭИ; на уровне ЭИ личности — 1) сравнительно низкую самооценку, выраженные эмоциональную креативность, абстрактность мышления, мечтательность, нежность, робость, тревожность и склонность к самообвинению и/или 2) выраженную эмоциональную креативность и её высокую самооценку, общительность, беспечность, социальную смелость, адаптивность, самопрятие (рисунки 2).

В структуре ЭИ педагога выделены: на уровне ЭИ индивида — различные комбинации свойств темперамента; на уровне ЭИ субъекта деятельности — низкий уровень стратегического и межличностного эмоционального интеллекта; на уровне ЭИ личности — 1) выраженные интернальность, смелость, подозрительность, конкретность мышления, суровость, практичность, моральная динамичность, низкий уровень аутентичности, новизны, тревожности, дисциплинированности, самопрятия или 2) дисциплинированность, высокая самооценка, абстрактность мышления, моральная динамичность, озабоченность,

тревожность, низкие показатели новизны, самооценки эмоциональной креативности, смелости, адаптации, самопрятия, интернальности (рисунки 3).

Структура ЭИ специалиста с высшим техническим образованием включает: на уровне ЭИ индивида — средний уровень социальной пластичности и социального темпа; на уровне ЭИ субъекта деятельности — преобладание опытного ЭИ; на уровне ЭИ личности — конкретность мышления, реалистичность, низкую эмоциональную креативность (рисунки 4).

Таким образом, интегративная модель структуры эмоционального интеллекта в основном нашла своё эмпирическое подтверждение. Эмпирическая модель так же, как и теоретическая интегративная модель структуры ЭИ, имеет трёхуровневое строение и включает: на первом уровне — параметры темперамента; на втором уровне — параметры инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта; на третьем уровне — личностные факторы.



Рисунок 2 — Структура эмоционального интеллекта психолога



Рисунок 3 – Структура эмоционального интеллекта педагога

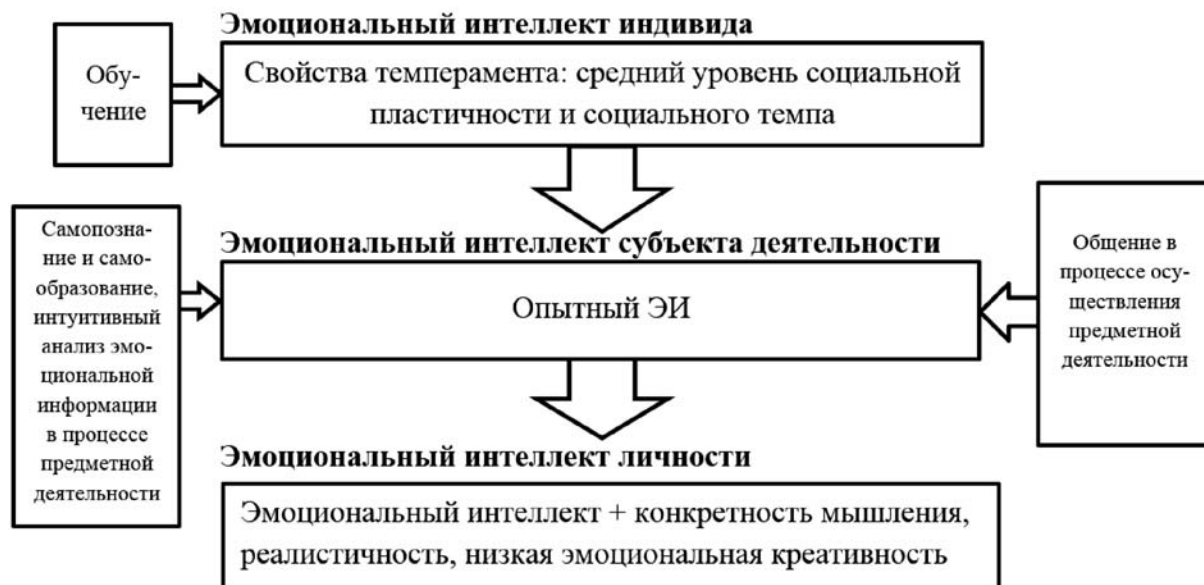


Рисунок 4 – Структура эмоционального интеллекта специалиста с высшим техническим образованием

Отличительные особенности структуры эмоционального интеллекта у специалистов психологических, педагогических и технических специальностей обнаруживаются на каждом из уровней и, на наш взгляд, обусловлены как внутренними условиями (свойствами темперамента), так и внешними — спецификой профессиональной деятельности. Результаты исследования дают основание предположить, что опытный ЭИ развивается в процессе анализа эмоционального опыта, который осуществляется во многом стихийно, на интуитивном уровне; стратегический ЭИ основан на осознанной практике инди-

вида в области понимания и управления эмоциями и формируется в процессе целенаправленного обучения и деятельности в системе «человек—человек»; межличностный эмоциональный интеллект развивается под влиянием подготовки индивида к деятельности в системе «человек—человек», предполагающей общение и взаимодействие с другими людьми; внутриличностный ЭИ складывается в первую очередь в процессе внутренней деятельности индивида, направленной на самопознание и самосовершенствование, возрастая по мере продвижения индивида к социальной и личностной зрелости.

### Список цитированных источников

1. Санникова, О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. — Одесса : Хорс, 1995. — 334 с.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополюк : ПГУ, 2011. — 388 с.
3. Mayer, J. D. Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. — Toronto : Multi-Health Systems, 2002. — 110 p.
4. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3—22.
5. Андреева, И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психологический журнал. — 2012. — № 1—2. — С. 66—80.
6. Валуева, Е. А. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей / Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2010. — Т. 7. — № 2. — С. 103—114.
7. Андреева, И. Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ECI) / И. Н. Андреева // Психологический журнал. — 2011. — № 1—2. — С. 75—81.
8. Русалов, В. М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие / В. М. Русалов. — М. : Изд-во Ин-та психологии АН СССР, 1990. — 36 с.
9. Лучшие психологические тесты / сост. М. В. Оленникова. — М. : АСТ ; СПб : Сова, 2010. — 639 с.
10. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. — 2004. — № 1. — С. 43—56.

*Материал поступил в редакцию 22.03.2016.*

# Проблема виртуализации сознания личности в ракурсе процессов информатизации современного общества

**Ж. И. Трафимчик,**

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Гомельского государственного медицинского университета кандидат психологических наук

В статье рассматривается влияние информационно-коммуникационных технологий на эффективность образовательного процесса. Наряду с преимуществами, указаны недостатки использования в учебном процессе данных технологий, в частности развитие у учащихся компьютерной зависимости. Подчёркивается необходимость тщательного изучения процессов информатизации в современном обществе. Представлены результаты эмпирического исследования нового компонента Я-концепции личности с игровой компьютерной зависимостью — Я-виртуального.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, виртуальная реальность, виртуальное Я, игровая компьютерная зависимость.

The article examines the influence of information and communication technologies (ICTs) on the effectiveness of the educational process. Along with the advantages, disadvantages of using ICTs in the educational process are determined, the development of student's computer addiction, in particular. The necessity of careful examination of informatization processes taking place in modern society is underlined. The article contains the results of the empirical study of a new component of the self-concept of a personality possessing computer game addiction – I-virtual.

**Keywords:** information and communication technologies, virtual reality, I-virtual, computer game addiction.

Человечество вступило в качественно новый этап своего развития — эпоху формирования глобального общества знаний. Это понятие является производным от возникшего в Японии в конце 60-х годов прошлого тысячелетия термина «информационное общество», который очень быстро завоевал популярность. Современное общество называют информационным, потому что информация образует важнейший элемент его жизнедеятельности. Информатизация как процесс перехода к информационному обществу коснулась всех сфер человеческой жизни. Современные информационные технологии открывают новую страницу в развитии науки и жизни научного общества в целом. Исторический процесс информатизации общества очень точно прослеживается с помощью последовательности информационных революций, связанных с появлением новых для своего времени технологий.

Информационная революция заключается в изменении способов и инструментов сбора, обработки, хранения и передачи информации, приводящем к увеличению объёма информации, доступной активной части населения. Первая информационная революция представляет собой появление языка и членораздельной человеческой речи. Вторая информационная революция связана с изобретением письменности, которое позволило не только обеспечить сохранность уже накопленной человеческим обществом информации, но и повысить её достоверность, а также создать условия для её более широкого, чем ранее, распространения. Третья информационная революция порождена изобретением в XV веке книгопечатания, которое многие исследователи считают одной из первых информационных технологий. Появление и развитие печатных средств массовой информации, таких как газеты и журналы, явилось результатом третьей информационной революции. Четвёртая информационная революция началась в XIX веке с изобретением таких средств передачи и распространения информации, как телеграф, телефон, радио и телевидение. Пятая информационная революция произошла в середине XX века,

когда человечество стало активно использовать вычислительную технику. Применение ЭВМ для обработки научной информации кардинальным образом изменило возможности человека по активной и эффективной обработке данных. Впервые за всю историю развития цивилизации человек получил высокоэффективное средство для повышения производительности интеллектуального труда. Сегодня мы являемся свидетелями шестой информационной революции, связанной с появлением глобальных телекоммуникационных компьютерных сетей и их интеграцией с технологиями мультимедиа и виртуальной реальности [1].

Проблемы информатизации, компьютеризации в современном обществе раскрыты в исследованиях Р. Ф. Абдеева, Ю. Ф. Абрамова, Н. П. Ващекина, Б. Гейтса, Б. А. Глинского, Р. Джонстона, А. М. Еременко, Д. В. Иванова, М. Б. Игнатьева, М. Кастельса, Б. И. Козлова, А. В. Лебедева, Д. Мичи, М. А. Мунтяна, Ю. А. Нисневича, А. И. Ракитова, А. Д. Урсула, А. Б. Антопольского, Д. Ю. Барашкина, К. Бахманна, И. Л. Бачило, Н. В. Борисова, Е. Л. Вартановой, Г. С. Вовк, А. А. Водолагина, А. Е. Войскунского, Л. М. Земляновой, А. А. Зубрилина и других. Информатизация оказывает революционное воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, кардинально изменяет условия жизни и деятельности людей, их культуру, стереотип поведения, образ мыслей.

Среди положительных последствий влияния информатизации на общество в целом в литературе, посвящённой данной проблематике, отмечают следующие:

- отторжение массовой стандартизации и унификации — каждый член общества получает возможность проявлять свои индивидуальные качества, выбирая наиболее подходящие для него виды деятельности, представляя собственное мнение по любому вопросу самому широкому кругу пользователей Интернета;
- совершенствование информационно-вычислительного обеспечения экономической и социальной сфер жизнедеятельности;
- расширение информационной и аналитической поддержки процессов принятия решений;
- рост и развитие информационных потребностей населения за счёт доступности информационных ресурсов и их многообразия, расширения спектра средств доступа.

Поскольку информационное общество является более комфортным, совершенным и отражает прогрессивное развитие социума, информатизация влечёт в основном положительные последствия. Однако в некоторых ситуациях она может приводить к отрицательным результатам, в их числе:

- проблема манипулирования сознанием людей вследствие усиления влияния на общество средств массовой информации, включая свободный доступ в сеть Интернет;
- трудности адаптации к сложной среде информационного общества у определённой категории людей (пожилые люди, малоимущие, не обладающие достаточным образовательным цензом);
- возрастание риска техногенных катастроф;
- глобализация, усиление процессов унификации культур, стирание культурных различий между народами и уничтожение самобытности малочисленных народов, размывание профессионально-трудовых национальных традиций, национальных школ и течений в науке и искусстве;
- сокращение межличностных контактов, поскольку современные сетевые технологии, как правило, обеспечивают коммуникации без необходимости прямого взаимодействия людей и гарантируют анонимность;
- рост преступлений в информационных технологиях, использующих электронную регистрацию пользователей (системы паролей, пластиковые карты и т. д.);
- снижение значимости традиционных культурных ценностей (книги, живопись, классическая музыка) за счёт навязываемой массовой культуры, ориентации на углублённое изучение компьютерных дисциплин.

В специализированной литературе, рассматривая прогнозируемые последствия информатизации, исследователи наиболее часто ссылаются на таблицу «Последствия информатизации в зеркале общественности», представленную в книге швейцарского исследователя К. Хессига «Страх перед компьютером?». В ней отражены результаты опроса жителей Швейцарии в конце 80-х годов XX века, собраны и систематизированы ответы респондентов. Несмотря на то, что исследование выполнено более двадцати лет назад, полученные данные можно считать весьма акту-



альными и для настоящего времени, поскольку в Швейцарии уже давно сложились практически все классические предпосылки информационного общества [2].

Приведённая таблица требует некоторых комментариев. «Социализация информации» с позиции К. Хессига рассматривается как возможность увеличения степени направленности информации на социальную сферу. При этом имеется в виду не только область непосредственного распределения, обмена и потребления жизненно необходимых благ и услуг, но и социальные аспекты материального производства, политических и духовных отношений, поскольку они способствуют формированию и раскрытию творческого потенциала человека.

«Преодоление кризиса цивилизации» К. Хессиг видит в создании предпосылок для разрешения глобального экологического кризиса, решения проблемы устойчивого развития цивилизации в целом. Отсутствие общественного регулирования информатизации с точки зрения автора может привести к «изоляции индивида» — люди начнут обещаться, как правило, опосредованно, через компьютер, или только с компьютером.

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Информационные и коммуникационные технологии — это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшим современным устройством ИКТ является компьютер, снабжённый соответствующим программным обеспечением и средствами телекоммуникаций вместе с размещён-

ной на них информацией. Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Современные информационно-коммуникационные технологии являются подлинной движущей силой мирового экономического и технологического развития, приумножают имеющиеся знания и духовные ценности, расширяют сферу использования достижений науки и техники. Одна из областей применения информационно-коммуникационных технологий — глобальные компьютерные сети. Активное внедрение глобальных информационных компьютерных сетей (Интернет, Decnet, Usenet, FIDO и др.) затрагивает коренные вопросы развития и функционирования социальных, экономических и политических структур общества, формирования новых механизмов культурного развития человечества [3; 4].

Основным средством ИКТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер (ПК), возможности которого определяются установленным на нём программным обеспечением. К основным категориям программных средств относятся системные программы, прикладные программы и инструментальные средства для разработки программного обеспечения. Системные программы — это, в первую очередь, операционные системы, обеспечивающие взаимодействие всех других программ с оборудованием и взаимодействием пользователя ПК с программами. В эту категорию также включают служебные или сервисные программы. К прикладным программам относят программное обеспечение, которое является инструментарием информационных технологий — технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и т. д. [5].

**Таблица — Последствия информатизации в зеркале общественности**

Положительные последствия	Отрицательные последствия
<b>КУЛЬТУРА И ОБЩЕСТВО</b>	
Свободное развитие индивида	«Автоматизация» человека
Информационное общество	Дегуманизация жизни
Социализация информации	Технократическое мышление
Коммуникативное общество	Снижение культурного уровня
Преодоление кризиса цивилизации	Лавина информации
	Элитарное знание (поляризация)
	Изоляция индивида

Наиболее радикальные изменения в связи с широким использованием ИКТ происходят в сфере образования. На современном этапе информатизации общества заметно активизировалась работа по информатизации процессов обучения, личностного развития учащихся, научных исследований, управления педагогическими системами и т. д. Информационно-коммуникационные технологии в образовании получают всё более широкое распространение не только в естественнонаучной области, но и в гуманитарной.

Следует отметить, что ИКТ предоставляют образованию широкий спектр возможностей, которые влияют на качественные характеристики учебного процесса. В литературе выделяются следующие положительные аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе:

- значительно расширяются полисенсорные возможности предъявления учебной информации: применение цвета, графики, звука, всех современных средств компьютерной визуализации различного рода процессов, явлений и объектов окружающего мира позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности;
- обучающийся может выбрать для себя наиболее удобную форму (или комбинацию форм) представления информации, которая будет способствовать её эффективному усвоению;
- повышается мотивация студентов к обучению за счёт применения адекватного поощрения правильных решений задач, а также учёта когнитивных стилей конкретных обучающихся;
- увеличиваются возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения;
- обучающая программа даёт возможность наглядно представить результат своих действий, определить этап в решении задачи, на котором сделана ошибка, и исправить её;
- принципиально новая организация самостоятельной работы студентов вместе с доступностью учебных материалов в любое время и практически в любом месте способствует значительной интенсификации учебного процесса [6].

Однако эти возможности могут быть полезны только человеку со сформированной информационной культурой. ИКТ играют

огромную роль в процессе обучения, но их неоспоримые достоинства легко превращаются в недостатки при неправильном использовании, а также приводят к формированию у обучающихся разнообразных форм компьютерной зависимости.

Проблема формирования компьютерной зависимости в процессе внедрения ИКТ в жизнедеятельность человека приобретает всё большую актуальность, о чём говорят результаты многочисленных исследований О. Н. Арестовой, Ю. Д. Бабаевой, А. Е. Войсунского, Н. В. Дмитриевой, А. Ю. Егорова, В. А. Лоскутовой, В. Д. Манькова, О. В. Смысловой и других. Из зарубежных авторов отметим в этом направлении работы К. Янг, И. Гольдберга, М. А. Шоттон, М. Орзак, Р. Дэвиса, В. Гриффитс.

Как показывают исследования Ш. Теркл, дети, вырастающие в тесном общении с компьютерами и электронными игрушками, в психологическом, морально-духовном и мировоззренческом плане довольно существенно отличаются как от своих некомпьютеризованных сверстников, так и от детей предшествующих поколений. Речь идёт не только о навыках владения вычислительной техникой, но и об изменениях фундаментальных духовно-культурных структур, понятий и представлений [7]. Дети компьютеризованного поколения, которых японский профессор Маруама по аналогии с интеллектуальными компьютерами назвал «пятым поколением», имеют совершенно особое представление о жизни и смерти, об одушевлённости людей, животных и компьютеров. Они иначе организуют своё время, свой внутренний мир, развивают свои интеллектуальные способности не просто быстрее и разностороннее, но и в ином социально-временном измерении. Уже компьютерные игры, как показывают исследования, могут увлечь детей и подростков до самозабвения, до полного смещения реального и компьютерного мира и даже вытеснения первого последним [8].

Виртуализация сознания чаще всего провоцируется его погружением в иную, виртуальную игровую реальность при помощи компьютерной игры, позволяющей создать упрощённую модель подлинной жизни и помогающей уйти от существующих жизненных проблем. Виртуальная реальность — это мультимедиа средства, предоставляющие звуковую, зрительную, тактильную, а также другие виды информации и создающие иллюзию вхождения и присутствия пользова-

теля в стереоскопически представленном виртуальном пространстве, перемещения пользователя относительно объектов этого пространства в реальном времени.

Системы «виртуальной реальности» обеспечивают прямой, «непосредственный» контакт человека со средой. В наиболее совершенных из них пользователь может дотронуться рукой до объекта, существующего лишь в памяти компьютера, надев начинённую датчиками перчатку. В других случаях можно «повернуть» изображённый на экране предмет и рассмотреть его с обратной стороны. Использование подобных средств в системе образования изменяет механизм восприятия и осмысления получаемой пользователем информации. При работе с системами «виртуальной реальности» в образовании происходит качественное изменение восприятия информации. В этом случае восприятие осуществляется не только с помощью зрения и слуха, но и с помощью осязания и даже обоняния. Возникают предпосылки для реализации дидактического принципа наглядности обучения на абсолютно новом уровне.

Однако следует учитывать тот факт, что виртуальная реальность является мощным аддиктивным агентом, при чрезмерном увлечении которым отмечается значительное количество негативных последствий, таких как изменения в поведении, мотивации, эмоционально-аффективной сфере подростков и молодёжи, снижение успеваемости в школе, ухудшение физического самочувствия, проблемы в общении с окружающими людьми и членами семьи [9; 10].

Целью нашего исследования стало изучение следующих образов Я-концепции юношей, находящихся на разных стадиях игровой компьютерной зависимости: образов реального и идеального Я; образа виртуального Я как нового образа в структуре Я-концепции у молодых людей с игровой компьютерной зависимостью (группа аддиктов) и юношей, находящихся на стадии увлечённости компьютерными играми (группа риска); а также степени согласованности и расхождения вышеупомянутых образов Я-концепции.

В реальной жизни юноши с игровой компьютерной зависимостью наделяют себя следующими индивидуально-личностными паттернами, проявляющимися в аналогичных поведенческих характеристиках:

- стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дру-

желюбным отношениям с окружающими;

- адекватное отношение к критике и потребности командовать и лидировать среди других, умение быть хорошим советчиком и организатором;
- искренность, непосредственность, настойчивость в достижении цели;
- скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности;
- выражение готовности помогать окружающим, развитое чувство ответственности;
- потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании;
- реалистичность суждений и поступков.

Данные личностные характеристики свидетельствуют о преобладании конформных установок, конгруэнтности в контактах с окружающими, неуверенности в себе, податливости мнению окружающих.

В идеале юноши с игровой компьютерной аддикцией желали бы обладать такими индивидуально-личностными характеристиками, как:

- бóльшая независимость собственного мнения, упорство в отстаивании собственной точки зрения;
- тенденция к лидерству в связи с наличием умения быть хорошим советчиком и организатором;
- уверенность в себе, активность в установлении межличностных контактов.

При сравнении образов реального и идеального Я в группе аддиктов были получены значимые различия между ними ( $t = 5,1$ ;  $p < 0,01$ ), что говорит о наличии существенных отличий в представлениях юношей с игровой компьютерной зависимостью о реально присущих им индивидуально-личностных качествах и тех личностных свойствах, которыми они хотели бы обладать. Так, например, испытуемые группы аддиктов считают себя избыточно пассивными, застенчивыми и робкими в межличностных отношениях и хотели бы от этих свойств избавиться и быть более уверенными в себе.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии выраженного внутриличностного конфликта, для разрешения которого юноши используют виртуальную реальность компьютерной игры, где возможно просто и свободно смоделировать мир, в котором они ощущают себя более свободно и раскованно, получая заряд положительных эмоций и энергии. По-видимому, длительное пребывание юноши в вир-

туальной реальности может привести к формированию своеобразного и нового образа виртуального Я, анализ которого поможет определить личностные проблемы, присущие молодым людям с игровой компьютерной зависимостью.

В виртуальной реальности компьютерной игры юноши с игровой компьютерной зависимостью наделяют себя следующими индивидуально-личностными паттернами:

- стремление к власти и лидерству, догматизм и деспотичность, нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей;
- самодовольство, чувство превосходства над окружающими, обособленная позиция в игре;
- чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость;
- реалистичность суждений, скептицизм и неконформность.

Образ виртуального Я демонстрирует выраженность доминантных, агрессивных и независимых черт поведения в виртуальной реальности компьютерной игры.

Таким образом, наблюдается гипервыраженность в рамках виртуальной реальности компьютерной игры противоположных реально присущих индивидуально-личностных свойств юношей с игровой компьютерной зависимостью. Имеет место своеобразный механизм компенсации отсутствующих в реальности или по каким-то причинам не реализованных в реальных межличностных отношениях свойств личности.

В ходе исследования было осуществлено сравнение особенностей и соотношения образов реального, идеального и виртуального Я у юношей, зависимых от компьютерных игр, и юношей, увлекающихся компьютерными играми без наличия аддикции.

Исследуя специфику образа виртуального Я, мы обнаружили значимые различия по следующим стилям интерперсонального поведения в группе аддиктов и группе риска:

- по стилю «властный—лидирующий» в виртуальной реальности компьютерной игры юноши группы аддиктов отличаются более выраженной императивной потребностью командовать другими, тенденцией к лидерству и доминированию по сравнению с юношами, входящими в группу риска;
- по стилю «независимый—доминирующий» в виртуальной реальности компьютерной игры юноши группы аддиктов проявляют более выражен-

ную тенденцию к независимости, желанию иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, выраженное чувство собственного превосходства по сравнению с юношами, находящимися на стадии увлечённости компьютерными играми;

- по стилю «прямолинейный—агрессивный» юноши с выраженной игровой компьютерной зависимостью в виртуальной реальности компьютерной игры отличаются более выраженной агрессивностью, несдержанностью и вспыльчивостью по сравнению с юношами группы риска;
- по стилю «недоверчивый—скептический» юноши группы аддиктов проявляют более выраженную недоверчивость, обидчивость, склонность к критицизму, подозрительность в виртуальной реальности компьютерной игры по сравнению с юношами, находящимися на стадии увлечённости компьютерными играми.

Полученные результаты свидетельствуют о существовании более выраженного и сформированного образа виртуального Я в группе аддиктов, отличающегося тенденцией к лидерству и доминированию, большей независимостью собственного мнения и поведения, склонностью к конфликтным проявлениям и агрессивности. Юноша, длительное время, пребывая в виртуальной реальности компьютерных игр, формирует, развивает новый для себя образ Я-виртуальное. Образ Я-виртуальное рассматривается нами как совокупность представлений играющего относительно того, кто он есть в виртуальной реальности компьютерной игры.

При анализе особенностей образа идеального Я в двух группах испытуемых были обнаружены значимые различия по следующим стилям интерперсонального взаимодействия:

- по стилю «властный—лидирующий» в сравнении с юношами группы аддиктов юноши группы риска в идеале желали бы обладать такими личностными свойствами, как склонность к лидерству и доминированию над окружающими, что, вероятно, и компенсируется в рамках виртуальной реальности компьютерной игры;
- по стилю «независимый—доминирующий» юноши, находящиеся на стадии увлечённости компьютерными играми, в идеале хотели бы видеть

себя более независимыми и самостоятельными, в отличие от юношей с выраженной игровой компьютерной зависимостью.

Полученные результаты наиболее характеризуют юношей, находящихся на стадии увлечённости компьютерными играми. В частности желание быть более независимыми, доминирующими, агрессивными компенсируется в рамках виртуальной реальности компьютерных игр.

Таким образом, игровая деятельность в виртуальной реальности удовлетворяет широкий круг социальных потребностей человека: потребность в самоуважении, самовыражении, эмоциях, потребность в свободе и возможность реализовать ту часть своего Я, которая скрыта, подавлена нормами общества. Этому способствует анонимность (при проявлении скрытых желаний), безответственность (за социально неприемлемые поступки) и практически безграничные возможности в виртуальной среде, что снимает ряд психологических барьеров. Результаты, полученные нами в ходе исследования, позволяют говорить о том, что прогрессирующая привлекательность компьютерных игр, охватывающих всё более широкие слои

населения, определяется возможностью для игрока примерить другую идентичность, другой образ Я. Но особенно интересным оказался тот факт, что это не идеальная идентичность (представлением о том, каким бы хотел быть человек), а своеобразная виртуальная идентичность, характеризующаяся гипервыраженностью доминантных, агрессивных и независимых черт поведения в рамках виртуальной реальности компьютерной игры. Мы предполагаем, что удовольствие от игр тем сильнее, чем меньше виртуальный образ игрока пересекается с его актуальным образом Я [11; 12].

Использование ИКТ в образовательном процессе несёт в себе массу положительных аспектов, но их неоспоримые достоинства при неправильном использовании легко превращаются в недостатки, а также приводят к формированию у обучающихся разнообразных форм компьютерной зависимости. В связи с этим уже сегодня необходимо серьёзно задуматься о разумной дозировке использования ИКТ в образовательном процессе в целях нивелирования ряда существенных негативных последствий для физического и психического здоровья обучающихся и обучаемых.

### Список цитированных источников

1. Григорьев, С. Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. — М., 2005. — 231 с.
2. Hassig, C. Angst vor dem Computer? Die Schweiz angesichts einer modernen Technologie / C. Hassig. — P. : Haupt, 1987. — 229 p.
3. Образование и XXI век : Информационные и коммуникационные технологии. — М. : Наука, 1999. — 191 с.
4. Сергеева, Т. Новые информационные технологии и содержание обучения / Т. Сергеева // Информатика и образование. — 1991. — № 1. — С. 3—10.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Бадарча Дендева. — М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. — 320 с.
6. Арестова, О. Н. Социальная и демографическая динамика сообщества пользователей компьютерных сетей / О. Н. Арестова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.relan.ru:8082/human/dynamics.txt>.
7. Turkle, S. Life on the screen : identity in the age of the Internet / S. Turkle. — N. Y. : Simon and Schuster, 1995. — 347 p.
8. Ракитов, А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. — М. : Политиздат, 1991. — 287 с.
9. Игровая аддикция школьников : природа, формы проявления, способы преодоления : сб. науч. ст. / под общ. ред. Е. А. Репринцевой. — Курск : Изд-во Курского гос. ун-та, 2008. — 159 с.
10. Иванов, М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека / М. С. Иванов // Психология зависимости : хрестоматия ; сост. К. В. Сельчёнок. — Минск : Харвест, 2004. — С. 223—230.
11. Трафимчик, Ж. И. Игровая компьютерная зависимость : предпосылки, последствия, профилактика / Ж. И. Трафимчик // Народная асвета. — 2015. — № 3. — С. 25—29.
12. Трафимчик, Ж. И. Современное информационное образовательное пространство : последствия и перспективы / Ж. И. Трафимчик // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. науч. ст. / Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под ред. Е. И. Медведской. — Брест : БрГУ, 2015. — Ч. 2. — С. 172—184.

Материал поступил в редакцию 23.03.2016.

# Стратегии поведения субъектов взаимодействия в конфликте

**Е. Ю. Казанович,**

старший преподаватель кафедры  
общей и организационной  
психологии  
Белорусского государственного  
педагогического  
университета имени Максима Танка

В статье рассматриваются психологические вопросы содержания понятия «конфликт», его структура, этапы развития, стратегии поведения человека в конфликте. Особое внимание уделяется вопросам стратегии сотрудничества и её особенностей при разрешении педагогических конфликтов.

**Ключевые слова:** конфликт, структура конфликта, этапы развития конфликта, стратегии поведения в конфликте, стратегия сотрудничества.

The article deals with psychological issues of the concept of “conflict”, its structure, development stages, human behaviour strategy in the conflict. Special attention is paid to the cooperation strategy and its features in resolving pedagogical conflicts.

**Keywords:** conflict, conflict structure, development stages of the conflict, strategies of behaviour in the conflict, cooperation strategy.

На всех этапах развития общества и системы образования психологические проблемы конфликта, способов его разрешения и стратегий поведения участников конфликта волновали исследователей — представителей разных наук о человеке. Эти вопросы являются актуальными и для нашего времени, поскольку от их решения во многом зависит успех, во-первых, в развитии личности, коллектива, отрасли научного знания, во-вторых, в повышении производительности труда целых коллективов и, в-третьих, в сохранности психического здоровья современного человека в условиях информационного общества.

Понятие «конфликт» (от лат. *Conflictus*) определяется в психологии как «столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия» [13, с. 174].

Содержание понятия «конфликт» рассматривается исследователем Н. В. Гришиной как:

- состояние открытой, часто затяжной борьбы;
- сражение или война;
- состояние дисгармонии в отношениях между людьми, идеями или интересами; столкновение противоположностей;
- психическая борьба, возникающая как результат одновременного функционирования взаимно исключающих импульсов, желаний или тенденций;
- противостояние характеров или сил в литературном или сценическом произведении, в особенности главной оппозиции, на которой строится сюжет [3, с. 9—10].

Основными структурными компонентами конфликта являются:

- стороны (участники) конфликта;
- условия его возникновения и протекания;
- образы конфликтной ситуации;
- возможные действия участников;
- исходы (результат) конфликтных действий [10, с. 128—131].

Стратегии поведения в конфликте проявляются в компоненте «возможные действия участников».

Прежде чем приступить к анализу классификаций стратегий разрешения конфликта, рассмотрим их проявление на разных этапах его развития. По данным исследования Н. В. Гришиной, конфликт обычно проходит:

1-й этап: возникновение объективной конфликтной ситуации;

- 2-й: осознание ситуации как конфликтной;  
 3-й: конфликтное взаимодействие;  
 4-й: разрешение конфликта [3, с. 160].

Некоторые исследователи полагают, что стратегии разрешения конфликта являются составной частью этапа «конфликтного взаимодействия», тем не менее, по нашему убеждению, данный феномен относится и к другим этапам протекания динамики конфликта.

На этапе «осознания ситуации как конфликтной» действия сторон с точки зрения конфликтного взаимодействия носят эпизодический характер. Не случайно А. И. Донцов и Т. А. Полозова отмечают: важным фактором осознания конфликта являются эмоциональные моменты в поведении сторон. Исследователи подчёркивают, что демонстрация одним из участников чувств вражды, агрессии, антипатии сигнализирует о наличии угрозы, стимулирует восприятие конфликта и тем самым мобилизует усилия сторон. Выбор стратегии взаимодействия в конфликтной ситуации обусловлен восприятием намерений партнёра, установкой по отношению к нему [4, с. 124]. По мнению Н. В. Гришиной, на этом этапе субъекты используют следующие формы взаимодействия как с самим собой, так и друг с другом: уход от конфликта, борьба, диалог. Например, под понятием «диалог» объединены «...стратегии, используемые с целью поиска оптимального решения проблемы, выработки точки зрения, интегрирующей противостоящие позиции...» [3, с. 208]. На наш взгляд, эти формы взаимодействия являются начальными реперными точками проявления стратегий на карте потенциального конфликта и во всей полноте раскрываются на этапе «конфликтного взаимодействия».

На необходимость выбора конструктивного способа разрешения конфликта в начале данного этапа указывала также исследователь Т. А. Чистякова: «...Педагогический смысл поведения учителя в сложной воспитательной ситуации — это достойный выход из «ситуации риска», преодоление конфликта. Сфера проявления мастерства педагога — это, как правило, не конфликт, а деятельность в «ситуации риска»» [17, с. 8]. На этапе конфликтного взаимодействия наиболее ярко проявляются стратегии поведения «сотрудничество», «соперничество» и «приспособление». На завершающем этапе — «разрешение конфликта» — используются такие способы его урегулирования, как уход, силовые методы, переговоры, капитуляция, вмешатель-

ство третьей стороны [3, с. 303]. Эти способы в большинстве своём, по нашему мнению, являются логичным проявлением стратегий поведения, реализованных на предыдущих этапах.

Таким образом, мы полагаем, что стратегии поведения в конфликте определяются на начальном этапе его развития и проявляются в разных формах в зависимости от динамики конфликтного взаимодействия его субъектов.

Проанализируем наиболее распространённые классификации стратегий поведения в конфликте. Так, например, М. Дойч выделил два его стиля: кооперативный (содействующий) и конкурентный (противодействующий) [19, с. 366].

Исследователи Р. Блэйк и Дж. Мутон описали пять стратегий (стилей) урегулирования межличностных конфликтов: уклонение, сглаживание, принуждение, компромисс и решение проблемы [18].

Основываясь на указанных принципах классификации стратегий поведения, Кеннет У. Томас и Ральф Х. Килманн выделили пять стратегий поведения в конфликте: стратегия конкуренции (соперничества), избегания (уклонения), приспособления, компромисса, сотрудничества.

Для теоретического обоснования своей классификации её авторы разработали двухмерную модель (рисунок 1), которая основана на двух отдельных измерениях: кооперация (стремление удовлетворить интересы другого человека) и напористость (стремление удовлетворить свои собственные интересы).

Опираясь на данную модель, К. Томас и Р. Килманн выделили пять стратегий разрешения конфликта: сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание, приспособление. Соперничество — это стремле-



**Рисунок 1 — Двухмерная модель стратегий поведения в конфликте Томаса—Килманна**

ние добиться своего в ущерб интересам другого. Приспособление, в противоположность соперничеству, означает принесение в жертву собственных интересов ради другого. Избегание проявляется в отсутствии у человека стремления настаивать на своём и удовлетворять интересы другого. Компромисс заключается во взаимных уступках партнёров. Сотрудничество проявляется в том, что участники конфликтной ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон [20].

Кроме пяти стратегий разрешения конфликта К. Томас и Р. Килманн (на основании исследований (Walton и McKersie, 1965)) выделили два измерения: *интегративное* и *распределительное*. По их мнению, первое (*integration dimension*) отражает последствия шагов, предпринятых каждой из сторон для относительно полного удовлетворения их интересов в конфликтной ситуации, в то время как второе (*distributive dimension*) иллюстрирует степень удовлетворения интересов каждой отдельно взятой стороны. Интегративное измерение представляет собой размер «пирога» (того, что подлежит «делению»), доступного обеим сторонам, а распределительное — способ, которым они его «делят».

Особое внимание К. Томас и Р. Килманн обращали на то, что важно анализировать не только степень выраженности стратегий поведения в конфликте каждого субъекта взаимодействия, но и их репертуар. Для его диагностики исследователи разработали опросник, позволяющий установить предпочитаемые стратегии разрешения конфликта. Теоретическую позицию авторов относительно анализа репертуара стратегий разделяет Н. В. Гришина, которая адаптировала этот опросник для целей своего исследования [3, с. 140—141].

Важным и актуальным для ситуации осуществления исследований является вопрос интерпретации данных, полученных с помощью опросника. Р. Килманн подчёркивает, что при их анализе стратегию, набравшую большее количество баллов по тесту, можно рассматривать как предпочтительную для разрешения конфликтов; следующую по значимости — как резервную, но только в том случае, если первая не работает. Остальные стратегии — это те, которые могут использоваться под давлением возникших обстоятельств.

Модель Томаса—Килманна была усовершенствована авторами зарубежных и оте-

чественных научных изысканий. Так, например, в исследовании (Van de Vliert, Prein, 1989) было доказано, что стратегию «компромисс» целесообразнее расположить не в центре модели, а между «сотрудничеством» и «приспособлением» (см. рисунок 1). Описывая существенные характеристики данной стратегии, некоторые исследователи отмечают, что именно она является результатом сильной заинтересованности первой стороны в успехах другой в сочетании с умеренной заинтересованностью в своих собственных интересах (Pruitt, Carnevale, 1993). Эти выводы явились для нас одним из отправных моментов, позволивших отнести «компромисс» к конструктивным стратегиям поведения при разрешении педагогических конфликтов, так как в педагогическом взаимодействии учителю нередко приходится быть нацеленным на удовлетворение в большей мере интересов ученика, чем своих собственных.

Совершенствуя модель Томаса—Килманна, психолог С. М. Емельянов вводит третье измерение: ценность межличностных отношений, которое и определяет выбор стратегии (рисунок 2). Автор руководствуется тем, что «сотрудничество» включает в себя все другие стратегии — «уход», «уступку», «компромисс», «противоборство», при этом они играют подчинённую роль. [5, с. 99].

Рассмотрев представленные модели выбора стратегий поведения в конфликтах, остановимся на анализе вопроса о конструктивных и деструктивных стратегиях их разрешения. Исследуя такие виды стратегий конфликтного взаимодействия, как «подставка другую щеку», «некарательная», «сдержива-



**Рисунок 2 — Трёхмерная модель стратегий поведения в конфликте С. М. Емельянова**



ющая», М. Дойч установил, что «некарательная» является самой эффективной. Данная стратегия предписывает самозащитное поведение в ответ на атаки и угрозы [19].

Следует заметить, что большинство исследователей, изучавших вопросы управления конфликтами (К. Томас, Р. Килманн, Л. А. Петровская, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов и др.), подчёркивают: необходимо владеть всеми стратегиями разрешения конфликта, но применять их нужно в соответствии с ситуацией.

Разделяя точку зрения вышеназванных авторов, мы, тем не менее, уделяем особое внимание формированию стратегии сотрудничества, так как это обусловлено современными требованиями к построению образовательного процесса и его гуманизации.

«Сотрудничающее партнёрство», — как утверждает Л. А. Петровская, — наиболее адекватно гуманистической ориентации участников в конфликте, однако богатство реальных ситуаций вряд ли можно исчерпать одной-единственной позицией. Конфликтная компетентность в современных условиях — это прежде всего освоение позиции партнёрства, сотрудничества на фоне владения также и другими поведенческими стратегиями» [11, с. 44].

На необходимость формирования интегративных стратегий указывали и другие исследователи. Например, Р. Блэйк и Дж. Мутон выделили в своей классификации стратегий поведения в числе прочих «решение проблемы». Эта стратегия заключается в признании различий во мнениях и готовности ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для всех сторон. Авторы отмечают, что необходимо поощрять применение управленцами данного стиля при разрешении конфликтов. Другие стратегии разрешения конфликта также могут с успехом использоваться в конфликтном взаимодействии, однако они не приводят к оптимальному решению проблемы [18].

Сотрудничать лучше, чем соперничать, отмечает Б. И. Хасан, потому что установка на сотрудничество способствует более качественному разрешению противоречия [16, с. 97].

Рассматривая вопросы, связанные с психологической подготовкой руководителей для сферы управления, психолог М. А. Пономарёва исходит из того, что сотрудничество — это единственный способ выхода из конфликта, который позволяет достичь взаимовыгодного решения и не нарушить от-

ношения между партнёрами. Успешное сотрудничество способствует их улучшению и желанию продолжать взаимодействие в будущем. Именно такая стратегия в наибольшей степени соответствует современным представлениям о конструктивном долгосрочном взаимодействии между людьми [12].

По мнению С. С. Андреевой, сотрудничество является наиболее эффективной стратегией поведения в педагогических конфликтах [1, с. 72]. Основными характеристиками конфликтологической готовности будущего специалиста социномической профессии, по данным исследования Н. Е. Серебровской, выступают его поведенческие установки (установка на диалог, сотрудничество с окружающими в процессе конфликтного взаимодействия) [15, с. 26].

Преимущество стратегии сотрудничества, по нашему мнению, заключается в том, что в ходе её реализации всем сторонам предоставляется возможность урегулировать спорную ситуацию с учётом их интересов на основе существующих норм. Именно благодаря этому обеспечивается субъект-субъектное взаимодействие при решении сложных задач педагогической действительности. Так, согласно исследованиям Б. П. Ковалёва, успешные учителя в конфликтной ситуации с учениками в 80 % случаев используют стратегию сотрудничества. В то же время соперничество, приспособление, избегание, по мнению многих специалистов, являются деструктивными в педагогическом взаимодействии, так как ведут к ущемлению интересов одной из сторон в конфликте [6, с. 104].

Следует специально подчеркнуть, что применение стратегии сотрудничества имеет ряд ограничений, например, в ситуации, когда другая сторона не желает урегулировать конфликт, или в условиях дефицита времени, необходимого для согласования интересов. Тем не менее, в подавляющем большинстве случаев при разрешении педагогических конфликтов обращение к данной стратегии поведения является наиболее целесообразным.

Несмотря на практическую целесообразность применения стратегии сотрудничества при разрешении педагогических конфликтов, содержание данного понятия требует дальнейшего уточнения.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся в научной литературе определения понятия «стратегия сотрудничества».

В тематическом словаре «Психология» сотрудничество (англ. *collaboration, cooperation*) рассматривается как «...стратегия поведения в конфликте и сам процесс разрешения проблем, которые характеризуются стремлением сторон учесть потребности и интересы каждой из сторон и найти взаимно удовлетворяющее решение; противоположная стратегия — соперничество» [9, с. 396].

Синонимами стратегии сотрудничества, как утверждает Н. В. Гришина, которое, по мнению исследователя, есть «...попытка кооперативного разрешения конфликта», являются «кооперация» и «интеграция» [3, с. 217—218].

По определению А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, сотрудничество — это «...кооперативная стратегия поведения оппонента в конфликте, заключающаяся в ориентации на совместный поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон» [2, с. 409].

В соответствии с моделью К. Томаса и Р. Килманна, сотрудничество — «...стремление к интегрированию интересов всех участников конфликта. В содержание интересов каждой из сторон входит удовлетворение основных интересов другой стороны» [20, с. 3].

Психологи Б. И. Хасан [16], А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов [2] исходят из того, что в основе данной стратегии заключена установка на взаимодействие с партнёром. Так, например, Б. И. Хасан считает, что сотрудничество — это общая установка на процесс «разрешения», при которой необходимо стремиться к совместному исследованию проблемы, связавшей участников [16, с. 97].

Некоторые исследователи рассматривают стратегию сотрудничества как процесс, включающий ряд этапов. Стиль «решения проблемы» А. Филли представляет с помощью методики, раскрывающей последовательность таких этапов:

- определение проблемы в категориях целей, а не решений;
- после того, как проблема определена, осуществляется выработка решений, которые приемлемы для обеих сторон;
- сосредоточение внимания на проблеме, а не на личных качествах другой стороны;
- создание атмосферы доверия, для чего следует увеличить взаимное влияние и обмен информацией;
- во время общения важно создать положительное отношение друг к другу,

проявляя при этом симпатию и выслушивая мнение другой стороны, а также сводя к минимуму проявление гнева и угроз [цит. по: 8, с. 528].

Для реализации способа сотрудничества в педагогических конфликтах необходимо, как считают А. Л. Крупенин и И. М. Крохина, совершение ряда последовательных шагов:

- 1) определение проблемы;
- 2) выработка возможных решений;
- 3) оценка решений;
- 4) выбор лучшего решения;
- 5) определение, каким образом будет выполняться решение;
- 6) оценка, насколько полно выбранное решение решает проблему [7, с. 404—405].

Таким образом, анализ исследований по проблеме «стратегия сотрудничества» даёт основание рассматривать её в трёх аспектах: во-первых, стратегия сотрудничества — это установка на конструктивное разрешение противоречий, возникших в совместной деятельности, с учётом интересов сторон и признание ценности межличностных отношений; во-вторых, — это специально организованная деятельность, направленная на разрешение конфликтной ситуации; в-третьих, стратегия сотрудничества проявляется в различных формах в зависимости от динамики развития конфликтной ситуации.

В нашем исследовании, предметом которого является формирование стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования в педагогических конфликтах, «стратегия сотрудничества» рассматривается как система мыслительных действий, установок и навыков конструктивного взаимодействия, выстроенных в определённой последовательности, направленных на установление гуманных связей и отношений между субъектами образовательного процесса в со-бытийном сообществе обучающихся и педагогов и нацеленных на предупреждение и разрешение педагогических конфликтов.

В структуре понятия «стратегия сотрудничества» мы выделяем три компонента; мотивационный, поведенческий и когнитивный. *Мотивационный* компонент включает в себя иерархию мотивов и ряд установок, направленных на партнёрское взаимодействие, диалог в конфликте, уважительное отношение к себе и другим его участникам, принятие мнений оппонентов и их учёт при согласовании как собственных интересов, так и интересов другой стороны

конфликта. *Когнитивный* компонент — система усвоенных личностью знаний о гуманных отношениях, нормах поведения в конфликте, эффективных приёмах общения с собеседником с учётом его эмоционального состояния и намерений, особенностей конфликтной ситуации, а также динамики протекания конфликта и стадий реализации способа сотрудничества. *Поведенческий* компонент выражается в умении студента формулировать свои жела-

ния и требования, в осознанном выборе и реализации как отдельных приёмов, способствующих снижению психического напряжения на начальных этапах конфликтного взаимодействия, так и определённой последовательности шагов, направленных на деэскалацию возникшего конфликта, удовлетворение интересов сторон, участвующих в конфликтном взаимодействии, на признание ценности межличностных отношений.

### Список цитированных источников

1. Андреева, С. С. Влияние личностных особенностей педагогов на выбор стратегии поведения в конфликте / С. С. Андреева // Психология и педагогика: методика и проблемы практ. применения. — 2014. — № 35-1. — С. 70—74.
2. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 528 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.
4. Донцов, А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Психол. журнал. — 1980. — № 6. — С. 119—133.
5. Емельянов, С. М. Формы проявления и способы разрешения внутриличностных конфликтов / С. М. Емельянов // Практикум по конфликтологии : учеб. пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб., 2009. — С. 188—191.
6. Ковалёв, Б. П. Психология школьного конфликта : социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалёв, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. — Гродно : ГрГУ, 2001. — 171 с.
7. Крупенин, А. Л. Эффективный учитель : практ. психология для педагогов : кн. о технологии превращения детей в хороших учеников / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. — Ростов н/Д. : Феникс, 1995. — 478 с.
8. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ., общ. ред. Л. И. Евенко. — М. : Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации ; Дело, 2000. — 704 с.
9. Мещеряков, Б. Г. Психология : темат. словарь / Б. Г. Мещеряков. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. — 439 с.
10. Петровская, Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии : сб. ст. / Моск. гос. ун-т ; под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — М., 1977. — С. 126—143.
11. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л. А. Петровская // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14, Психология. — 1997. — № 4. — С. 41—45.
12. Пономарёва, М. А. Психологическая компетентность руководителя : курс лекций / М. А. Пономарёва. — Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2008. — 159 с.
13. Психология : словарь / В. В. Абраменкова [и др.] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
14. Рубин, Дж. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение : пер. с англ. / Дж. Рубин, Д. Пруйт, Сунг Хе Ким. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 352 с.
15. Серебровская, Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социологической профессии в вузовский период : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н. Е. Серебровская ; Нижегор. ин-т менеджмента и бизнеса. — Н. Новгород, 2012. — 53 с.
16. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учеб. пособие / Б. И. Хасан. — СПб. : Питер ; Питер принт, 2003. — 250 с.
17. Чистякова, Т. А. Педагогический конфликт и способы его преодоления / Т. А. Чистякова. — Л. : Знание, 1987. — 16 с.
18. Blake, R. R. Managing intergroup conflict in industry / R. R. Blake, J. S. Mouton, H. A. Shepard. — Houston : Gulf, 1964. — XIII, 210 p.
19. Deutsch, M. The resolution of conflict: constructive and destructive processes / M. Deutsch. — New Haven : Yale Univ. Press, 1973. — XI, 420 p.
20. Thomas, K. W. Thomas—Kilmann conflict mode instrument / K. W. Thomas, R. H. Kilmann. — Tuxedo : XICOM, 1974. — 16 p.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016.

# Адекватность представлений супругов о партнёре как условие удовлетворённости браком

**Г. В. Лагонда,**

доцент кафедры психологии  
Брестского государственного  
университета имени А. С. Пушкина  
кандидат психологических наук, доцент

Статья посвящена проблеме поиска психологических условий успешности брака. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи удовлетворённости браком супругов с показателями рассогласованности их взаимных представлений о личности партнёра. Анализируются корреляционные связи, выявленные как в выборке в целом, так и при её дроблении на подгруппы. Выделены многочисленные корреляты успешного брака, знание которых позволит психологу более квалифицированно оказывать помощь проблемным супружеским парам.

**Ключевые слова:** брак, удовлетворённость браком, успешный брак, рассогласованность представлений о личности, модуль рассогласованности представлений о личности.

The article deals with the problem of searching for psychological conditions of a successful marriage. The results of the empirical study on the problem of interrelation of marriage satisfaction of spouses with the indicators of mismatch of their mutual submissions about the partner's personal uniqueness are presented. The correlations identified in the sample as a whole and when it is split into subgroups are analyzed. Numerous correlates of successful marriage, knowledge of which will allow a psychologist to provide a more qualified assistance to troubled couples are identified.

**Keywords:** marriage, marriage satisfaction, successful marriage, mismatch of submissions about a personality, module of mismatch of submissions about a personality.

**Введение.** Защита семьи является одним из приоритетов социальной политики белорусского государства. Такое внимание к интересам семьи неслучайно. История неоднократно показывала воспитательную несостоятельность любой другой микросоциальной среды. Чтобы успешно выполнять функцию социализации детей, семья должна быть не только полной, но и успешной. Каждый её член должен чувствовать себя в ней комфортно. И начинается этот комфорт с благополучия супружеских отношений.

К сожалению, в настоящее время разводы становятся всё более распространённым явлением. Статистика свидетельствует о распаде половины из заключаемых браков, в результате чего страдают сами супруги, их дети, наносится урон интересам общества в целом. В связи с этим поиск психологических условий успешности брака является важной научной и прикладной задачей.

В проведённом нами исследовании мы обратили внимание на одно из подобного рода условий — адекватность представлений супругов о личностном своеобразии друг друга. Под условиями (прогностически значимыми факторами) мы понимали обстоятельства, при которых происходит что-либо. Соответственно в качестве условий успешности брака рассматривались обстоятельства, при которых высока вероятность построения успешных matrimониальных отношений. Поскольку личность человека определяет содержание его отношений с окружающими, мы выдвинули предположение о том, что удовлетворённость браком отрицательно коррелирует с рассогласованностью представлений супругов о личностном своеобразии друг друга. Иными словами, чем хуже индивид понимает специфику личности партнёра по браку, тем ниже успешность брака, и наоборот — адекватность

представлений способствует успешности matrimониальных отношений.

**Эмпирическое исследование взаимосвязи рассогласованности представлений супругов о личностном своеобразии друг друга с их удовлетворённостью браком.** В исследовании приняли участие 260 супружеских пар. Возраст самого младшего испытуемого — 18 лет, самого старшего — 81 год. Возрастную группу переходного возраста (16—26 лет) составили 152 человека, группу зрелой взрослости (27—55 лет) — 305 человек, возрастную группу инволюционного периода (56 лет и старше) — 63 человека. В основу разделения испытуемых на возрастные группы легла периодизация психосексуального развития, разработанная Г. С. Васильченко [1]. Стаж совместной жизни испытуемых составляет от полугода до 54 лет. 468 участников исследования состоят в официальном браке, 52 — в незарегистрированном сожительстве. Супругов, состоящих в первом браке, — 461, в повторном — 59. Не имеют детей 111 человек. 209 человек воспитывают одного ребёнка. Двух детей воспитывают 173 человека. Многодетными являются 27 человек. Нечётные числа в данном случае отражают тот факт, что далеко не все респонденты воспринимают приёмных детей как собственных. Проживают совместно с родителями 46 супружеских пар, а 214 пар имеют отдельное жильё. 237 испытуемых имеют высшее образование, 54 — неоконченное высшее, 229 получили среднее образование. Анкетные данные включали в себя и сведения о профессии респондентов. Однако обобщить их оказалось невозможным из-за размытости в современном обществе самого понятия «профессия». Работая не по образованию, часто меняя работу, имея несколько образований и совмещая одновременно несколько разнородных должностей, респонденты зачастую затрудняются однозначно определить свою профессию.

Испытуемые отбирались в случайном порядке. Пары, обратившиеся за помощью в кабинет семейного здоровья при учреждении здравоохранения «Брестский областной психоневрологический диспансер», обследовались «по показаниям». Они проходили психодиагностику супружеских отношений в рамках существующего медицинского протокола и дали устное со-

гласие на использование полученных данных в исследовательских целях при условии сохранения анонимности.

Для оценки успешности супружества был использован созданный В. В. Столиным и соавторами «Опросник удовлетворённости браком» [2]. Диагностика адекватности представлений супругов друг о друге осуществлялась с помощью разработанной Т. Лири методики «Межличностная диагностика личности» [3]. Корреляции удовлетворённостью браком рассчитывались отдельно по каждому из восьми октантов. Далее будет использоваться следующая нумерация: октант № 1 (тенденция к лидерству — властность — деспотичность); октант № 2 (уверенность в себе — самоуверенность — самовлюблённость); октант № 3 (требовательность — непримиримость — жестокость); октант № 4 (скептицизм — упрямство — негативизм); октант № 5 (уступчивость — кротость — пассивная подчиняемость); октант № 6 (доверчивость — послушность — зависимость); октант № 7 (добросердечие — несамостоятельность — чрезмерный конформизм); октант № 8 (отзывчивость — бескорыстие — жертвенность). Для каждого октанта каждого испытуемого рассчитывалась разность между баллами, присвоенными ему супругом, и баллами, выставленными самому себе. В последующем эту разность мы будем называть «рассогласованность представлений» (РП), а её абсолютное значение — «модуль рассогласованности представлений» (МРП). Понятно, что представления супругов друг о друге тем адекватнее, чем ближе значения РП и МРП к нулю. Соответственно, чем дальше значения РП и МРП от нулевого, тем выше рассогласованность (тем меньше соответствует ментальный образ партнёра реалиям его личности).

На первом этапе обработки данных рассчитывались  $r$  коэффициенты ранговой корреляции Кендалла между абсолютными значениями найденных разностей (МРП) и величинами удовлетворённости браком (УБ) каждого из супругов (таблица 1). Обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 20. Обращение именно к абсолютным значениям адекватности представлений вполне закономерно. Ведь и недооценка выраженности личностных особенностей партнёра, и переоценка приводят к неадекватности представлений.

Выявленные корреляции в целом подтверждают справедливость выдвинутой нами гипотезы (в скобках указаны уровни статистической значимости). Практически все коэффициенты  $\tau$  имеют отрицательные значения, означающие, что чем больше рассогласование между представлениями о супруге и реалиями его личности (чем выше значения МРП), тем ниже удовлетворённость браком обоих партнёров. Однако не все найденные коэффициенты корреляции попадают в зону статистической значимости. Так констатировать связи с собственной удовлетворённостью браком на уровне тенденции допустимо в отношении второго и четвёртого октантов (уверенность в себе и упрямство), а на уровне пятипроцентной достоверности — в отношении октантов № 5 и 7 (уступчивость и добросердечие). Для удовлетворённости браком супругом тенденция сохраняется лишь по второму октанту. Пятый и седьмой остаются в зоне статистической значимости.

Для выявления гендерной специфики в распределении результатов выборка испытуемых была разделена на две подгруппы — мужскую и женскую. Данные результаты представлены в таблицах 2 и 3.

При анализе адекватности представлений жён о мужьях общая картина результатов значительных изменений не претерпела. Подавляющее большинство корреляционных связей — обратные, а значит, удовлетворённость браком обоих супругов тем выше, чем меньше погрешность в представлениях жён о личном своеобразии мужей. Однако коэффициенты, отражающие удовлетворённость браком мужей, находятся вне зоны статистической значимости. Коэффициенты же, отражающие удовлетворённость браком жён, либо статистически достоверны (пятый октант), либо свидетельствуют о тенденции (второй октант), либо приближены к ней (октанты № 1, 4 и 8).

Неточность представлений мужей об индивидуальном своеобразии жён не столь однозначно коррелирует с удовлетворённостью браком. Но и здесь преобладают обратные связи. Как и в предыдущем случае, статистически достоверно они выражены, главным образом, касательно УБ жён. Пятый и седьмой октанты коррелируют на уровне  $\rho \leq 0,05$ , второй и четвёртый — на уровне тенденции ( $\rho \leq 0,1$ ).

Обобщая данные таблиц 2 и 3, можно утверждать, что удовлетворённость браком в

**Таблица 1 — Коэффициенты корреляции между МРП об испытуемых и УБ каждого из супругов**

МРП об испытуемом	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ испытуемого	-0,008	-0,045 (0,1)	-0,004	-0,046 (0,1)	-0,069 (0,05)	0,020	-0,068 (0,05)	-0,018
УБ партнёра	-0,021	-0,046 (0,1)	0,008	-0,032	-0,077 (0,01)	-0,009	-0,053 (0,05)	-0,034

**Таблица 2 — Коэффициенты корреляции между МРП о мужьях и УБ каждого из супругов**

МРП о мужьях	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ мужа	0,000	-0,022	-0,014	-0,018	-0,031	0,024	-0,035	0,012
УБ жены	-0,056	-0,065 (0,1)	0,010	-0,058	-0,118 (0,01)	-0,045	-0,037	-0,053

**Таблица 3 — Коэффициенты корреляции между МРП о жёнах и УБ каждого из супругов**

МРП о жёнах	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ жены	-0,018	-0,060 (0,1)	0,008	-0,069 (0,1)	-0,103 (0,05)	0,017	-0,094 (0,05)	-0,043
УБ мужа	0,029	-0,033	-0,001	0,003	-0,036	0,032	-0,071 (0,1)	-0,009

значительной мере сопряжена с адекватностью перцепции супругами друг друга. Особенно высока роль точности восприятия по таким характеристикам, как уверенность в себе, упрямство, уступчивость и добросердечие. Для жён адекватность взаимных представлений более важна, чем для мужей.

Дальнейшие действия по обработке полученных данных были обусловлены предположением о возможных различиях недооценки и переоценки супругами индивидуальных личностных особенностей друг друга. По этой причине массив первичных эмпирических данных был расщеплён на две части: зону положительных значений (таблица 4) и зону отрицательных значений (таблица 5). В случае РП = 0 респондент включался в обе подгруппы.

Завышенная оценка партнёра по браку вносит некоторые коррективы в результаты исследования. Наряду с отрицательными корреляциями появился ряд положительных связей, две из которых (восьмой октант) статистически достоверны. Причём положительно сказывается на успешности брака переоценка дружелюбных качеств супруга (октанты № 5—8). В большей мере это способствует удовлетворённости браком того из партнёров, который даёт данную оценку. К примеру, муж чувствует себя более комфортно, если воспринимает свою жену более отзывчивой, чем она есть на самом деле (восьмой октант). В то же время большинство корреляций всё же носит отрицательный характер. Касательно свойств, включённых

во второй и четвёртый октанты, эти связи носят статистически достоверный характер. Переоценка самоуверенности и упрямства партнёра негативно сказывается на удовлетворённости браком обоих.

В зоне отрицательных значений интерпретация результатов меняется диаметрально противоположным образом. Хотя положительная корреляция по-прежнему обозначает, что по мере роста удовлетворённости браком увеличивается и рассогласованность представлений, но абсолютные численные значения рассогласования уменьшаются так, как это происходит при обратной корреляции в зоне положительных значений. Следовательно, положительные коэффициенты корреляции между положительными значениями УБ и отрицательными значениями РП следует трактовать как рост удовлетворённости браком в ответ на снижение степени рассогласованности представлений. Соответственно отрицательные коэффициенты корреляции между положительными значениями УБ и отрицательными значениями РП необходимо интерпретировать как прямые связи в зоне положительных значений.

Табличные данные, характеризующие зону отрицательных значений, демонстрируют одно достоверное несоответствие проверяемой гипотезе. Недооценка одним супругом упрямства другого способствует ощущению первым благополучия своих матримониальных отношений. Что же касается дружелюбных качеств, представленных в октантах № 5, 7 и 8, то их недооценка, как и предполагалось, статистически до-

**Таблица 4 — Коэффициенты корреляции между РП об испытуемом (зона положительных значений) и УБ каждого из супругов**

РП об испытуемом	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ испытуемого	-0,020	-0,062 (0,1)	-0,018	-0,076 (0,05)	-0,020	0,047	-0,036	0,056 (0,1)
УБ супруга	-0,019	-0,079 (0,05)	0,004	-0,114 (0,01)	0,008	0,004	0,021	0,081 (0,05)

**Таблица 5 — Коэффициенты корреляции между РП об испытуемом (зона отрицательных значений) и УБ каждого из супругов**

РП об испытуемом	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ своя	0,004	-0,026	-0,037	-0,009	0,086 (0,05)	-0,022	0,114 (0,01)	0,060 (0,1)
УБ супруга	0,011	-0,008	-0,019	-0,077 (0,05)	0,103 (0,01)	0,014	0,131 (0,01)	0,119 (0,01)

стоверно снижает удовлетворённость браком обоих супругов. Кроме того, следует заметить, что более тесные корреляционные связи касаются неудовлетворённости именно того супруга, который даёт неадекватную оценку своему партнёру.

Последующая обработка данных подразумевала расщепление мужской и женской подвыборки на зоны положительных и отрицательных значений. Это позволило дифференцированно изучить интересующие нас связи в отношении мужей и жён.

В таблицу 6 включены результаты обработки тех данных, когда жёны выставляли своим мужьям более высокие оценки, чем сами мужчины, то есть переоценивали те или иные качества своих избранников. На удовлетворённости браком мужей это отразилось (на уровне тенденции) лишь в одном случае. Они чувствуют себя в браке более комфортно, если жёны видят их более отзывчивыми, чем это есть на самом деле (восьмой октант). Остальные закономерности соответствуют выдвинутой нами гипотезе и касаются удовлетворённости браком самих жён. Если жёны переоценивают уверенность в себе, упрямство и уступчивость мужей (октан-

ты № 2, 4, 5), то это оборачивается снижением женской удовлетворённости браком.

Данные таблицы 7 характеризуют ситуацию, когда жёны недооценивают мужей по замеряемым показателям. В ней положительные и отрицательные значения коэффициентов корреляции представлены примерно поровну. Однако если принимать во внимание только статистически достоверные связи, то все они соответствуют проверяемой гипотезе: чем выраженнее неадекватность восприятия супругами друг друга, тем менее успешен брак. Результаты свидетельствуют о том, что недооценка жёнами уступчивости, добросердечия и отзывчивости мужей статистически достоверно оборачивается именно для жён снижением привлекательности матримониальных отношений.

Завышенные представления мужчин об уступчивости и отзывчивости своих жён, представленные в таблице 8, позитивно коррелируют с удовлетворённостью браком мужей. Завышенные представления мужей о женском добросердечии негативно сказываются на удовлетворённости браком жён. При данном способе обработки данных корреляционные связи пе-

**Таблица 6 – Коэффициенты корреляции между РП о мужьях (зона положительных значений) и УБ каждого из супругов**

РП о мужьях	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ мужей	-0,016	-0,056	-0,027	-0,074	-0,060	0,027	0,021	0,083 (0,1)
УБ жён	-0,050	-0,130 (0,05)	-0,040	-0,181 (0,01)	-0,087 (0,1)	-0,070	0,066	0,047

**Таблица 7 – Коэффициенты корреляции между РП о мужьях (зона отрицательных значений) и УБ каждого из супругов**

РП о мужьях	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ мужей	-0,005	-0,072	-0,027	-0,069	0,008	-0,061	0,075	0,011
УБ жён	0,059	0,000	-0,032	-0,062	0,125 (0,05)	0,019	0,119 (0,05)	0,084 (0,1)

**Таблица 8 – Коэффициенты корреляции между РП о жёнах (зона положительных значений) и УБ каждого из супругов**

РП о жёнах	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ жён	-0,026	-0,066	0,010	-0,073	0,015	0,063	-0,079 (0,1)	0,042
УБ мужей	0,019	-0,050	0,036	-0,037	0,099 (0,1)	0,076	-0,032	0,118 (0,05)



рестали носить однонаправленный характер, что, по всей видимости, обусловлено спецификой мировосприятия мужчин. Если не принимать во внимание корреляционные связи, существующие на уровне тенденции ( $\rho \leq 0,1$ ), то придётся признать, что переоценка мужьями личностных особенностей жён никак не сказывается на успешности брака. Иное дело — недооценка мужчинами своих супругов. Эти данные представлены в таблице 9.

Полученные результаты практически аналогичны тем, которые были зарегистрированы на выборке в целом. Недопонимание мужчинами выраженности уступчивости, добросердечия и отзывчивости партнёрш (октанты № 5, 7 и 8) приводит к недовольству браком обоих супругов. Следует напомнить, что в женской подгруппе аналогичное недопонимание оборачивалось неудовлетворённостью лишь самих жён. В свою очередь недооценка мужьями женского упрямства (четвёртый октант) способствует комфортности мужчин в браке, что не соответствует выдвинутой нами гипотезе.

**Заключение.** Обобщение результатов, полученных с помощью теста «Межличностная диагностика личности», может быть сделано в трёх взаимодополняющих направлениях. Первое связано непосредственно с перечнем фиксируемых методикой личностных качеств. Наименьшее значение для удовлетворённости браком имеют качества, включённые в первый, третий и шестой октанты. Ни при одном из вариантов математической обработки данных они не попали в зону статистической достоверности. Качества, представленные во втором октанте, коррелируют с удовлетворённостью браком в семи случаях. Пять из них — на уровне тенденции ( $\rho \leq 0,1$ ). Два оставшихся случая на самом деле сводятся к одному варианту (см. таблицы 4 и 6). Если жена переоценивает самоуверенность мужа, это снижает её удовлетворённость браком.

Четвёртый октант обращал на себя внимание в табличных данных также семь раз. Однако статистически значимых корреляций

здесь больше — пять. В зоне положительных значений РП всей выборки рассогласование представлений отрицательно коррелирует с удовлетворённостью браком обоих супругов. Чем сильнее переоценивают супруги упрямство друг друга, тем менее успешен брак. Особенно это свойственно женщинам, неадекватно воспринимающим своих мужей. В то же время недооценка упрямства партнёра повышает удовлетворённость браком супруга, дающего оценку, что в большей степени характерно для мужчин.

Охарактеризовать взаимосвязи удовлетворённости браком с уступчивостью — кротостью — пассивной подчиняемостью (октант № 5) можно следующим образом. Статистически достоверные корреляции обнаружены в одиннадцати случаях. Данная закономерность наблюдается при рассмотрении абсолютных значений рассогласования представлений (МРП) по выборке в целом как для собственной удовлетворённости браком, так и для удовлетворённости браком партнёра. Закономерность эта работает преимущественно в зоне отрицательных значений РП. При разделии выборки по половому признаку выяснилось, что корреляции между МРП данного октанта и УБ характерны именно для жён. Их удовлетворённость браком страдает и тогда, когда они сами неадекватно воспринимают уступчивость мужей, и когда мужья ошибаются в оценке степени уступчивости жён. В первом случае это в равной мере свойственно и зоне положительных значений РП (о мужьях) и зоне отрицательных значений РП (о мужьях). Во втором случае закономерность характерна лишь для зоны отрицательных значений РП (о жёнах). Кроме того на уровне тенденции выявлены корреляции между РП (о жёнах) и УБ мужей. Они носят неоднозначный характер. Недооценка уступчивости жён понижает удовлетворённость браком мужей, переоценка — повышает.

Значимые корреляционные связи личностных качеств, составляющих седьмой октант, фигурируют в таблицах десять раз. Анализ параметра МРП свидетельствует о том,

**Таблица 9 — Коэффициенты корреляции между РП о жёнах (зона отрицательных значений) и УБ каждого из супругов**

РП о жёнах	Октант № 1	Октант № 2	Октант № 3	Октант № 4	Октант № 5	Октант № 6	Октант № 7	Октант № 8
УБ жён	0,011	0,026	-0,043	0,043	0,154 (0,01)	0,011	0,155 (0,01)	0,112 (0,05)
УБ мужей	-0,060	-0,016	-0,002	-0,100 (0,05)	0,080 (0,1)	0,002	0,145 (0,01)	0,167 (0,01)

что неадекватность представлений о добросердечии — несамостоятельности — чрезмерном конформизме партнёра оборачивается для обоих снижением привлекательности брака. В основном недовольством чревата недооценка данных качеств партнёра, и в первую очередь — жены. Что касается завышенных оценок, то здесь существуют вариации. Переоценка мужем добросердечия жены сулит ей разочарование. Переоценка же женой добросердечия мужа повышает её удовлетворённость браком.

Корреляции, затрагивающие личностные свойства, включённые в восьмой октант, не самые многочисленные (их девять), но самые специфичные. Все девять коэффициентов корреляции имеют положительные значения, независимо от того, исследовалась зона положительных значений РП или отрицательных. Это значит, что недооценка отзывчивости супругов связана с понижением восприятия успешности брака, а переоценка — с повышением. Адекватное восприятие жён мужьями при этом оказывается более важным чем восприятие жёнами мужей.

Второе направление обобщения данных связано с гендерной спецификой полученных результатов. В значительной мере она была представлена выше. К сказанному следует добавить, что удовлетворённость браком женщин в большей степени связана с адекватностью восприятия супругами друг друга. Статистически достоверные корреляции с УБ жён обнаружены в пятнадцати случаях. Значимые корреляции с УБ мужей — в восьми (половина на уровне тенденции). Удовлетворённость браком жён в связи с перцепцией их мужьями наблюдалась нами восемь раз. Удовлетворённость браком мужей практически не зависит от восприятия их жёнами. Нами найден только один такого рода коррелят, да и то на уровне тенденции (см. таблицу 6). Адекватность мужских представлений о жёнах более значима для успешности брака. Она достоверно коррелирует с удовлетворённостью браком супругов в пятнадцати случаях. Адекватность женских представлений

о мужьях — в девяти. Удовлетворённость браком мужей коррелирует с адекватностью восприятия ими жён в семи случаях. В свою очередь значимые связи между удовлетворённостью браком жён и восприятием жёнами своих мужей зафиксированы нами восьмикратно. В целом для женщин важно не недооценивать такие качества мужей, как уверенность в себе, упрямство и уступчивость, а также не переоценивать уступчивость, добросердечие и отзывчивость. Не менее важно для женщин, чтобы мужья максимально точно оценивали добросердечие жён и не переоценивали их уступчивость и отзывчивость. Чтобы мужчина был удовлетворён браком, ему следует не недооценивать добросердечие жён, завышать оценку их уступчивости и отзывчивости, а также занижать оценку упрямства. Кроме того, комфортности мужчины в браке способствует такое их восприятие жёнами, когда не недооценивается отзывчивость мужа. Нетрудно заметить, что серьёзной проблемой является восприятие мужчинами уступчивости и отзывчивости своих жён. Завышенная оценка этих качеств способствует удовлетворённости браком мужа, но препятствует таковому у жены.

Наконец, третий вектор обобщений связан непосредственно с выдвинутой нами гипотезой. Общее количество корреляционных связей между удовлетворённостью браком и рассогласованностью представлений супругов друг о друге оказалось равным сорока четырём. Семь из них свидетельствуют о том, что при отдельных обстоятельствах иллюзорное восприятие супруга ведёт к росту успешности matrimониальных отношений. Подавляющее большинство — тридцать семь — подтверждают предположение о том, что удовлетворённость браком отрицательно коррелирует с рассогласованностью представлений супругов о личном своеобразии друг друга. Таким образом, можно утверждать, что адекватность представлений супругов о личном своеобразии друг друга правомерно считать психологическим условием успешности брака.

### Список цитированных источников

1. Сексопатология : справочник / под ред. Г. С. Васильченко. — М. : Медицина, 1990. — 575 с.
2. Столин, В. В. Опросник удовлетворённости браком / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Вестник Московского университета. — 1984. — Сер. 14. Психология. — № 2. — С. 54—61.
3. Leary, T. Interpersonal diagnosis of personality (a functional theory and methodology for personality evaluation) / T. Leary. — Ronald Press Co. : New York, 1957. — 518 p.

Материал поступил в редакцию 07.04.2016.

# Роль семьи в формировании паттернов поведения у детей дошкольного возраста

**Е. С. Боброва,**  
заведующий кафедрой клинической  
и консультативной психологии  
Белорусского государственного  
педагогического университета  
имени Максима Танка  
кандидат психологических наук

В статье рассматриваются способы взаимодействия ребёнка с родителями, роль учреждений дошкольного образования и семьи в формировании паттернов поведения ребёнка. Представлены результаты исследования вопросов формирования зависимого и автономного поведения у детей 4–6 лет.

**Ключевые слова:** взаимодействие, родители, дети, зависимое поведение, автономное поведение, формирование.

The article deals with the ways of child and parents' interaction, the role of preschool education institutions and the family in shaping child's behaviour patterns. The results of the study devoted to the issue of formation of dependent and autonomous behaviour of children aged 4-6 are presented.

**Keywords:** interaction, parents, children, dependent behaviour, autonomous behaviour, formation.

Современные представления о зависимом поведении в большинстве своём связаны с подростками или молодыми людьми. Нас же данная проблема интересует в рамках дошкольного возраста прежде всего по причине его уникальности. Именно этот возраст наиболее чувствительный в становлении механизмов взаимодействия между детьми и взрослыми, в этот период закладываются отношения ребёнка с окружающей средой, происходит его интенсивное физическое и психическое развитие [1].

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в родительской семье, сохраняется в течение всей последующей жизни. Ошибки, которые допускают родители в воспитании детей, могут проявиться позже, в подростковом, юношеском возрасте, даже во взрослой жизни в различных формах асоциального поведения, в трудностях адаптации, да и в целом отразиться на развитии личности. От того, какие личностные качества развиваются у ребёнка, в каких условиях он растёт, кто является образцом для подражания, во многом зависит и выбор паттернов поведения, как положительных, так и отрицательных [2; 5].

Ещё одним значимым институтом воспитания является учреждение дошкольного образования. Всё больше родителей практически полностью перекадывают на него свои обязанности значимого взрослого.

С целью изучения условий, при которых формируются как позитивные, так и негативные факторы поведения ребёнка 4–6 лет, нами были изучены особенности воспитания и обучения детей в семье и в учреждениях дошкольного образования.

В исследовании приняли участие дети от 4 до 6 лет, посещающие городские учреждения дошкольного образования и проживающие в полных семьях.

Анализ учебной программы дошкольного образования, утверждённой Министерством образования Республики Беларусь, показал, что её содержание предусматривает создание условий для социализации и саморазвития личности воспитанников, для развития их творческих способностей, включения в различные виды детской деятельности, воспитания культуры безопасной жиз-

недеятельности, повышения качества дошкольного образования.

Согласно образовательным стандартам цель дошкольного образования — разностороннее развитие и социализация воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. Развитие осуществляется по пяти основным **направлениям**: физическому, социально-нравственному и личностному, познавательному, речевому, художественному и эстетическому [4].

Особо следует отметить работу учреждений дошкольного образования с семьёй. Программой предусмотрено создание «Материнской школы», основной задачей которой является объединение усилий учреждений дошкольного образования и семьи с целью обеспечения полноценного развития ребёнка от рождения до трёх лет и обогащения воспитательного опыта родителей. Кроме того, для родителей проводятся родительские собрания, различные лектории, детям предлагается большой спектр дополнительных образовательных услуг.

Таким образом, в учреждениях дошкольного образования обучение и воспитание носит разноплановый характер в отличие от семейного воспитания.

Проанализируем взаимодействие ребёнка дошкольного возраста с родителями. Сегодня зачастую функцию воспитания берут на себя современные информационно-коммуникационные технологии: телевидение, Интернет. Однако общепризнано, что в обществе нет такого института, который мог бы заменить семью, её функции. К 5—6 годам у ребёнка в процессе воспитания формируются основные личностные особенности: закрепляется характерный для него стиль эмоционального реагирования, складываются основы характера и важнейшие показатели психологического пола. Уже к концу дошкольного возраста заканчивается первоначальное базовое воспитание, всё зависит от соотношения «хорошего» и «плохого» в ребёнке, процент которого определяется его отношениями с родителями и его впечатлениями об этих отношениях (А. Адлер, 2005; В. Н. Дружинин, 2000; А. И. Захаров, 1987; С. В. Ковалёв, 1983; А. Е. Личко, 1988; А. С. Спиваковская, 1999; В. В. Столин, 2001; и др.).

Воспитание в семье отличается глубоко эмоциональным, интимным характером отношений между детьми и родителями, матерью и отцом, другими родственниками. Очень важно, чтобы внутри семьи царили любовь и уважение, которые являются первоосновой, фундаментом отношений ребёнка с родителями, с миром в целом. Именно в семье ребёнок включается в различную бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность (Н. Т. Колесник, 1999; Л. Ф. Островская, 1983; В. Л. Титаренко, 1987; Т. Н. Филютина, 1999; А. Г. Харчев, 1984; Г. Т. Хоментаскас, 1991; и др.).

В современной психологии роль семьи рассматривается по-разному с точки зрения позитивного и негативного влияния (О. Л. Зверева, 1999; М. И. Лисина, 1986; Т. А. Маркова, 1979; и др.). Особенности влияния родительско-детских отношений на формирование личности дошкольника в какой-то степени детерминированы типом семьи и во многом определяют развитие автономного или зависимого поведения ребёнка.

Основной задачей нашего исследования являлось изучение особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста с родителями, феномена независимости ребёнка, что, по нашему мнению, в старшем возрасте может стать определяющим фактором в формировании паттернов поведения.

Известно, что приобретение независимости ребёнком является важным феноменом в процессе развития его личности. Автономия означает, что ребёнок вышел из стадии зависимости, а также то, что он «движется» к состоянию взрослого человека и его развитие происходит нормально. С самого рождения ребёнок полностью зависит от своего ближайшего окружения, от матери (или человека, замещающего её) и не в состоянии выжить самостоятельно. Связи особенной природы, соединяющие его с окружением, очень сильны. Ребёнок дошкольного возраста не только нуждается в удовлетворении таких первичных (естественных) потребностей, как голод, жажда, защита от холода и жары, но и хочет быть любимым, эмоционально привязанным к одному заботящемуся о нём человеку. В то же время в определённый момент своего развития ребёнок испытывает необходимость подтвердить свою личность, сделать что-то самостоя-

тельно. Нас заинтересовал вопрос, в каком возрасте для ребёнка характерно стремление к автономии и как у детей дошкольного возраста проявляется зависимое поведение.

В связи с вышеизложенным, при проведении констатирующего эксперимента предполагалось:

- а) определить уровень автономии или зависимости у детей 4—6 лет;
- б) выявить особенности взаимодействия ребёнка 4—6 лет с родителями и их влияние на формирование предпосылок зависимого поведения;
- в) изучить возрастную динамику формирования зависимого или автономного поведения.

Особенности взаимодействия ребёнка с родителями выявлялись посредством беседы с ребёнком. Затем проводился анализ полученных данных, что давало возможность определить возрастную динамику формирования зависимого или автономного поведения.

В начале исследования при определении уровня автономности мы использовали детский апперцептивный тест (САТ) Л. Беллака. Детям предъявлялась картинка под номером 4 с изображением мамы-кенгуру в шляпе с цветами, с корзинкой с едой, идущей на прогулку с двумя кенгурятами: один едет рядом на велосипеде, а другой у неё в сумке играет с шариком. Выслушав рассказ ребёнка об этой картинке, ему задавали вопрос с нейтральной интонацией: «Скажи, кто на картинке счастливее? Ты бы хотел быть на месте какого кенгурёнка?» (показ кенгурят на картинке). Судя по ответу, можно сразу определить с кем себя ассоциирует ребёнок: с независимым ребёнком, активно участвующим в действиях матери, или с пассивным, то есть зависящим, которого несёт и защищает в сумке мама. Затем задавался вопрос: «Почему?». Ответы детей ранжировались следующим образом: знак «+»

означал ассоциацию с кенгурёнком на велосипеде, то есть как положительную реакцию, показывающую склонность к автономии; знак «0» означал ассоциацию с кенгурёнком в сумке, то есть зависимость, или нулевую автономию.

Данные, полученные в результате проведённого исследования, представлены в таблице. Необходимость автономии и желание самореализовываться наблюдались уже в возрасте 4—5 лет. В то же время отмечалось значительное различие между мальчиками и девочками. Среди мальчиков только 18 % предпочитают оставаться зависимыми и пассивными. Среди девочек показатели выше — 42 %. С возрастом количество зависимых девочек уменьшалось (в 5—6 лет только 29 % девочек остаются зависимыми). В рамках возрастной группы 6—6,5 лет количество зависимых детей обоих полов почти одинаковое: у мальчиков увеличивается до 32 %, а у девочек почти остаётся неизменным на уровне 28 %.

Второй этап эксперимента был направлен на выявление особенностей взаимодействия детей 4—6 лет с родителями и их влияния на формирование предпосылок зависимого поведения.

Детям предлагалось ответить на ряд вопросов: «Что ты делаешь, когда приходишь домой из детского сада?», «В какие игры ты играешь?», «С кем ты играешь», «Любишь ли ты слушать сказки?», «Кто тебе читает сказки?» и др.

Нами были получены следующие данные. 70 % опрошенных дошкольников 4—5 лет, придя домой, смотрят мультфильмы, иногда играют на улице; 20 % играют с игрушками самостоятельно, с мамой или с братьями и сестрами; и только 10 % ответили, что чаще всего играют с папой на улице или дома. Интересным является тот факт, что больше времени с ребёнком проводят отцы, которые находятся в возрасте около сорока лет и ребёнок в семье уже не первый.

**Таблица — Показатели автономности и зависимости у детей дошкольного возраста**

Возраст испытуемых, лет	Автономность «+»		Зависимость «0»	
	Мальчики (%)	Девочки (%)	Мальчики (%)	Девочки (%)
4—5	82	58	18	42
5—6	88	71	12	29
6—6,5	68	72	32	28

70 % детей 5—6 лет отдают предпочтение играм на компьютере и планшете, 30 % — только смотрят мультфильмы. 50 % опрошенных, уходя из детского сада, идут на занятия в развивающие центры и к логопеду, но, придя домой, смотрят мультфильмы и играют в компьютерные игры. На вопрос экспериментатора: «Как долго ты играешь в компьютерные игры?» 30 % респондентов ответили, что долго и поздно ложатся спать, а 70 % ответили, что играют недолго, мама или папа выключают компьютер или телевизор.

Интересным является тот факт, что лишь один ребёнок сказал, что поиграв, засыпает быстро, об играх и мультиках не думает, но они ему снятся. Ещё один ребёнок, из числа тех, кто играет недолго, сказал, что медленно засыпает, думает об играх и мультфильмах и они ему снятся. Остальные респонденты отметили, что всем им снятся мультфильмы.

На вопрос экспериментатора: «Ты любишь слушать сказки?» все дети ответили: «Да». При этом отметили, что чаще всего слушают сказки в детском саду, а дома читает мама, но редко.

Приведём примеры высказываний детей.

Девочка, 5 лет: «Сказки я обожаю, но мама и папа дают слушать сказки на телефоне, а читают только в садике».

Мальчик, 5 лет: «Не читают, я хочу, а они не рассказывают сказки».

Мальчик, 6 лет: «Читает только мама, папа любит сидеть за компьютером, он его любит больше жизни».

Девочка, 6 лет: «Мама всё время занята, она готовит кушать, а папа сидит за компьютером».

Мальчик (6,5 лет) сказал, что вначале он играл в игры на телефоне, а потом родители купили планшет, и если его забирают, то он очень злится.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте зависимость ребёнка от матери растёт, причём у мальчиков она выражена наиболее ярко. Привязанность к матери затрудняет у них формирование внутренней автономии и порождает устойчивую потребность в опеке, зависимость как черту характера. Избыток материнской ласки, как и холодность не стимулируют ребёнка к самостоятельности. Отстранённость отца от воспитания ребёнка, особенно сына, заставляет его искать эмоциональной близости

и защищённости у матери. Данный феномен можно объяснить и теми изменениями, которые происходят в современных семьях. Исследователи отмечают, что в последние годы наметилась тенденция смещения ролей в семье, лидирующее положение постепенно занимают женщины, что не может не отразиться как на семейной атмосфере в целом, так и на воспитательных функциях семьи.

К сожалению, не без основания в последнее время всё чаще стали говорить о негативном влиянии мультфильмов и компьютерных игр на детское сознание. Бездумное и бесконтрольное потребление информационных ресурсов детьми истощает их нервную систему, может пагубно влиять на весь ход дальнейшего развития ребёнка.

Следует отметить и положительные моменты интерактивных технологий, при использовании которых в разумных пределах можно стимулировать развитие ребёнка. Хорошая сказка позволяет ребёнку не только узнать о приключениях героев, проблемах, с которыми они сталкиваются, но и увидеть способы их решения. Большинство российских мультфильмов интересные, доставляют истинное эстетическое удовольствие, помогают справиться с наиболее трудными и сложными аспектами жизни, предлагают простой и позитивный пример, побуждая поразмыслить над происходящим и отыскать разные способы решения проблемы. Важность мультфильма ещё и в том, что он является ненавязчивым воспитательным средством, позволяющим передать нравственные ценности и правила поведения. Однако маленькому ребёнку ещё сложно самому разобраться что хорошо, а что плохо. По его мнению, герой, может, и плохой, но его все боятся, значит — это хорошо. Ребёнку необходима помощь взрослого, чтобы понять смысл происходящего и извлечь полезный урок, научиться переносить способы решения проблемных ситуаций в свою повседневную жизнь. А вот что именно «возьмёт» из увиденного ребёнок уже в полной мере, зависит от взрослого. Важно не только контролировать, что смотрит ребёнок, в какие игры играет, но и обсуждать вместе с ним различные вопросы, книги, фильмы и т. д. [3].

Огромную помощь родителям в воспитании ребёнка могут оказать развиваю-

щие игры. Они подробно представлены в книгах для родителей как белорусских, так и российских авторов, подобраны в соответствии с возрастом ребёнка и обладают большим спектром воздействия на него. Есть игры, направленные на развитие памяти, внимания, речи, логического мышления и т. д., поэтому родители, даже не имеющие специального дошкольного образования, смогут правильно выбрать необходимые игры.

Таким образом, проведённое исследование показало, что семья может выступать в качестве и положительного, и отрицательного фактора формирования паттернов поведения ребёнка. Проявление же на первый взгляд безобидных привычек ребёнка, таких как частые и многочасовые игры на компьютере, просмотр мультфильмов, могут способствовать формированию зависимого поведения, привести к аутоагрессии. Родителям необходимо помнить, что главное в воспитании маленького человека — достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребёнком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотёк и позже, в более старшем возрасте, оставлять повзрослевшего ребёнка наедине с самим собой.

Какие рекомендации мы можем дать для родителей и педагогов-психологов?

Во-первых, коллективный просмотр мультфильмов, обсуждение увиденного позволит родителям понять своего ребёнка, узнать, что его беспокоит, и помочь решить, что хорошо, а что плохо. Всё это в будущем отразится и на выборе форм поведения.

Во-вторых, родителям необходимо стремиться к формированию самостоятельности у детей. Многие считают, что если ребёнок сидит один и смотрит мультфильм или играет — это самостоятельность. Нет — это одиночество. Формировать автономию необходимо в совместных играх, занятиях по дому, когда ребёнок может вместе с мамой печь блины, с папой что-то чинить, другими словами, «примерить» различные роли, в которых он сам может принимать решение, а родители незаметно для ребёнка — направлять его деятельность, помогать, поддерживать.

В-третьих, педагогам-психологам, воспитателям учреждений дошкольного образования необходимо организовывать для родителей семинары, лектории, то есть обучающие мероприятия, направленные на формирование приемлемых способов использования интерактивных технологий.

Представленные автором материалы исследования носят пилотажный характер и в дальнейшем будут рассмотрены более подробно.

### Список цитированных источников

1. Боброва, Е. С. Вербализация пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Боброва. — СПб., 2008. — 207 с.
2. Волков, В. С. Детская психология в вопросах и ответах / В. С. Волков, Н. В. Волкова. — М. : Изд-во ТЦ «Сфера», 2001. — 256 с.
3. Копытин, А. И. Арт-терапия — новые горизонты / А. И. Копытин. — М. : Изд-во «Когито-Центр», 2006. — 145 с.
4. Учебная программа дошкольного образования, утверждённая Министерством образования Республики Беларусь 27.11.2012 № 133.
5. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм ; под ред. Д. А. Леонтьева. — 2-е изд. — СПб. : Издательский дом «Азбука-классика», 2007. — 278 с.

*Материал поступил в редакцию 20.04.2016.*

## Изучение иностранного языка в неязыковом вузе: реализация ризоматической модели образования

**О. В. Турова,**

преподаватель кафедры  
иностраных языков  
Военной академии Республики Беларусь  
магистр педагогических наук

В статье анализируются результаты опытно-экспериментальной работы по формированию иноязычной лексической компетенции (английский и немецкий языки) студентов неязыкового вуза. Раскрываются основные понятия, связанные с лексической стороной обучения иностранному языку. Программа формирования иноязычной лексической компетенции выстраивается в логике ризоматической модели, которая включает этапы адаптации, интеграции, ассимиляции, самоактуализации. В качестве экспериментальной базы используется УО «Военная академия Республики Беларусь».

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, иноязычная лексическая компетенция, ризоматическая модель, субъектная позиция, адаптация, интеграция, ассимиляция, самоактуализация.

The article analyzes the results of the experimental research dealing with the formation of foreign language lexical competence (the English and German languages) of non-linguistic university students. The main notions related to the lexical aspect of foreign language teaching are defined. The programme of the foreign language lexical competence formation is provided in terms of a risomatic model, which includes the following stages: adaptation, integration, assimilation, self-actualization. The educational institution "Military Academy of the Republic of Belarus" is used as an experimental base.

**Keywords:** non-linguistic university, foreign language lexical competence, risomatic model, individual viewpoint, adaptation, integration, assimilation, self-actualization.

Задача современной системы высшего образования Республики Беларусь — обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, способных удовлетворять запросы государства, общества и личности в устойчивом развитии страны. Использование иностранного языка в качестве инструмента эффективной профессиональной деятельности является нормой. Подготовка таких специалистов ведётся в неязыковых вузах.

**Неязыковой вуз** — высшее учебное заведение, в котором подготовка специалистов не ориентирована на первостепенное обучение иностранному языку. В нашем исследовании опорной базой выступает высшее учебное заведение со специфическим режимом обучения, а именно УО «Военная академия Республики Беларусь».

**Подготовка специалистов в военном вузе** — «формирование лингвопрофессиональных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке в различных сферах и ситуациях» [10, с. 43]. Для этого особое внимание нужно уделить иноязычной лексической компетенции, так как «без запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно» [1, с. 118].

По определению классика обучения иностранному языку А. Н. Шамова, **иноязычная лексическая компетенция** — это «основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объём его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова» [8, с. 247]. Функция иноязыч-



ной лексической компетенции в изучении иностранного языка, по мнению О. Г. Стародубцевой, заключается в совершенствовании коммуникативной компетенции обучаемых, т. к. «лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции» [6, с. 127].

В системе высшего образования установились две модели подготовки специалистов: собственно модель специалиста и модель подготовки специалиста. Модель подготовки специалиста включает виды учебной и познавательной деятельности

по овладению профессиональными компетенциями, формирование субъектной позиции обучаемого.

Графическая интерпретация подготовки специалиста неязыкового вуза (в нашем случае — модель выпускника ВАРБ) с учётом его иноязычной лексической компетенции представлена в таблице 1.

Становление субъектной позиции (где субъектная позиция — это этапы развития личности обучаемого, этапы становления его «Я») будущего офицера сопровождается процессом формирования иноязычной лексической компетенции, которая включает этапы адаптации, интеграции, ассимиляции, самоактуализации, ос-

**Таблица 1<sup>1</sup> — Программа подготовки специалиста неязыкового вуза с учётом его иноязычной лексической компетенции**

Выпускник УО «Военная академия Республики Беларусь»				
Общеакадемические компетенции	Профессиональные компетенции	Социально-личностные компетенции (А. С. Марков)	Общий уровень иноязычной подготовки	Иноязычная лексическая компетенция (И. П. Короткова)
1) иметь развитое абстрактно-логическое мышление; 2) уметь принимать обоснованные решения в нестандартных условиях и организовать их выполнение; 3) обладать культурой межнационального общения	1) иметь целостное представление о военной доктрине РБ, структуре и предназначении видов ВС; 2) знать и уметь использовать организацию, вооружение, военную технику и тактику действий иностранных армий; 3) оценивать обстановку и боевые возможности вверенных сил и средств	1) « <b>оди́ночный боец</b> », отвечающий только за себя и действующий только по образцу; 2) « <b>младший командир</b> », руководящий малой социальной группой, предусматривает освоение сержантских обязанностей и развитие креативности; 3) « <b>старший командир</b> », отвечающий за большую социальную группу, предполагает освоение обязанностей офицера, командира, воспитателя	знать иностранный язык, а именно: •систему иностранного языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах; •социокультурные нормы бытового и делового общения в современном поликультурном мире; •историю и культуру страны изучаемого языка	1)мотивация (стимулирование активности); 2)познание (формирование знания о лексических единицах (ЛЕ)); 3)практическая деятельность (применение и восприятие ЛЕ в процессе коммуникации); 4)рефлексия (анализ уровня усвоения новых ЛЕ); 5)поведенческий компонент (умение самостоятельно работать с ЛЕ)

<sup>1</sup> Разработано на основе [3, с. 1–3] и адаптировано к целям и задачам нашего исследования.

военных в системе высшего образования. Охарактеризуем каждый из них с учётом специфики неязыкового вуза (в нашем случае — УО «Военная академия Республики Беларусь», где иностранный язык в качестве обязательного предмета изучается на I и II курсах; исключение составляют отдельные специальности, для которых предусмотрен пятилетний срок изучения иностранного языка).

**Адаптация** — процесс освоения новой субъектной позиции будущего офицера и осмысление её в лексике изучаемого иностранного языка (происходит на I–II курсах).

**Интеграция** (лат. *integer* — «полный, цельный») — процесс слияния, синтеза знаний иностранного языка с позицией будущего командира, изучающего психолого-педагогические дисциплины, что обеспечивает эффективное, более динамичное формирование иноязычной лексической компетенции специалиста.

**Ассимиляция** (лат. *assimilatio* — «уподобление») — процесс использования в новых условиях ранее приобретённых умений и навыков (иноязычной лексической компетенции), стимулирующих потребность и развивающих способность думать о себе на иностранном языке.

**Самоактуализация** — процесс реализации себя, своих возможностей и потребностей в категориях и нормах изучаемого иностранного языка.

Перейдём к характеристике и описанию содержательного наполнения каждого из этапов ризоматической модели, использованной нами для реализации программы исследования.

**Этап адаптации** ориентирует педагогов на формирование иноязычных лексических навыков посредством выполнения системы упражнений. За её основу в нашей опытно-экспериментальной работе была взята система формирования лексических навыков А. Н. Шамова (таблица 2).

Общая стратегия нашего исследования выстроена в логике, побуждающей курсанта «думать на иностранном языке».

**Первый этап** формирования лексических навыков начинается с овладения сенсорной информацией о слове, а именно: восприятие, узнавание образа слова и его различение (распознавание). Запоминание — это когнитивное действие по удержанию слов и их связей в памяти познающего субъекта. Данный процесс становится осознанным, если обучаемые понимают значение и смысл лексических единиц, могут соотнести их со значением лексем родного языка. Такое соотношение способствует успешной познавательной деятельности и вводит иноязычные слова в долговременную память обучаемых. Примеры упражнений, используемых на данном этапе:

**Übung 1.** Finden Sie die richtige Übersetzung. Verbinden Sie die Wörter mit einer Linie. Die Linien sollen sich nicht kreuzen! / Найдите правильный перевод. Соедините немецкое слово и его русский эквивалент линиями. Линии не должны пересекаться!

Stillgestanden!	Внимание!	Так точно!
Achtung!	Вольно!	Rührt euch!
Смирно!	Разойдись!	Отставить!
Wegtreten!	Приказ понял!	Jawohl!
Kommando zurück!	Садитесь!	Aufstehen!
Setzt euch!	Встать!	

**Task 2.** Identify the meanings of the words and use them to say the following: / Определите значения слов и используйте их, чтобы сказать:

- 1) Personality, person/man, individuality, profession, warrior, Motherland, defend.

**Таблица 2 — Процесс формирования лексических навыков (по А. Н. Шамову [9, с. 20])**

Этапы	Процесс	Действия
I этап	Накопление знаний о слове	1) восприятие, узнавание, различение; 2) запоминание; 3) понимание значения и смысла лексических единиц
II этап	Тренировка	Формирование лексических операций
III этап	Применение	Формирование лексических действий в новых условиях

- 2) Я — личность. Я — индивид. Я — индивидуальность. Профессия воина — Родину защищать.

*Второй этап* формирования лексических навыков — это практические действия со словом, многократная тренировка «по шаблону». Его цель — постепенное развитие умений употреблять новую лексику, её запоминание и перевод на уровень долговременной памяти (А. В. Щепилова, 2005). На данном этапе могут выполняться, например, такие упражнения:

**Übung 1.** Finden Sie die Synonyme. / Найдите синонимы.

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1) Setzt euch!           | a) nicht da sein                        |
| 2) 8 Mann stark          | b) Nehmen Sie bitte Platz!              |
| 3) fehlen                | c) das Kommando geben                   |
| 4) das Kommando erteilen | d) 8 Offizierwärter sind hereingekommen |

**Übung 2.** Ergänzen Sie das Gegenteil. / Сформулируйте противоположный ответ.

- Darf ich herein? ↔ Darf ich **heraus**?
- Er ist im Dienst. ↔ Er ist auf (rIUabu).
- Aufstehen! ↔ (tzSet uech)!
- Weitermachen! ↔ (Kmadonom zuckrü)!
- Richt euch! ↔ (hrRüt echu)!

**Task 3.** Try to say it in English, use your new words. / Попробуйте сформулировать предложения, используя новые слова.

Я — курсант. Я — человек военной профессии. Я — воин. Мои друзья — будущие офицеры. Я — будущий командир.

*Третий этап* формирования лексических навыков в структуре иноязычной лексической компетенции — это этап творческого применения знаний, отработка лексических действий в новых условиях, т. е. лексическая креативность, которая характеризуется оригинальностью и самостоятельностью высказывания, новизной мысли. В нашем опыте использовались задания и упражнения следующего типа:

**Task 1.** Explain the meaning of the famous phrase and answer the questions/ Объясните значение фразы и ответьте на вопросы: «A soldier who doesn't want to be a general is a bad soldier / Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом». Why is he bad? Why is he not bad?

**Task 2.** Выдающийся государственный деятель Германии Отто фон Бисмарк (1815—1898) утверждал: войны выигрывают не полководцы, а учителя. Как эта мысль может звучать на немецком (английском) языке? Согласны ли вы с этим утверждением? Обоснуйте свой ответ.

Для организации и стимулирования самостоятельной работы курсантов по овладению иноязычной лексической компетенцией разработан сборник упражнений для самостоятельной подготовки (английский язык). Он включает 9 тем: «Страницы моей биографии», «Мой рабочий день», «Спорт», «Моя будущая профессия», «Военное образование», «Вооружённые силы Республики Беларусь и страны изучаемого языка», «Род войск / службы», «Вооружение и оснащение рода войск / службы», «Система международной безопасности». Упражнения рассчитаны на дополнительную отработку навыков чтения, лексических единиц и грамматики. Например:

**Task 1.** Read the text and do quickly the test: / Прочитайте рассказ и выполните тест:

My name is Kate. I am 18 years old. I am from Grodno. It is a wonderful city. But now I live in Minsk, because I study at the Military academy of the Republic of Belarus. I am a first-year cadet at the aviation department. You can ask: «Why aviation?». And my answer is because I fond of air and aircraft! I feel that it is a part of my life. And I really love it!

- Kate is ... years old.  
A. 18  
B. 19
- She was born in ... .  
A. Minsk  
B. Grodno
- Kate is a ... .  
A. student  
B. cadet
- The girl is fond of ... .  
A. aviation  
B. music

**Task 2.** Match the definition of the sport with the kind of sport: / Соотнесите виды спорта с их описаниями:

- |                                    |             |
|------------------------------------|-------------|
| 1) kick the ball with their feet   | a) tennis   |
| 2) fight and knock each other      | b) football |
| 3) play with rackets in a court    | c) running  |
| 4) run for short or long distances | d) boxing   |

**Task 3.** Read small text and choose the best variant of the verb: / Прочитайте небольшой текст и выберите правильный вариант глагола:

Hello! I **(1) am/is** Pavel. My surname **(2) am/is** Kniga. I am from Belarus. I am 18 years old. I **(3) am/is** a master sergeant. I **(4) studies/study** at the Communications and Automated Systems department at the Military academy. I **(5) like/likes** reading. To do sports is a part of my military life.

**Этап интеграции** предполагает формирование лексических навыков и навыков устной и письменной коммуникации посредством чтения литературы на иностранном языке (сказок, поэзии, художественных произведений, профессионально-ориентированных текстов). В нашем опыте широкое распространение получило чтение английских и немецких народных сказок. Курсанты по желанию в свободное от занятий время приходят обсуждать с преподавателем прочитанное, проводят аналогии с родным языком, выполняют послетекстовые упражнения. Их итоговая работа — сочинение. Такой вид занятий содействует формированию способности чётко формулировать свои мысли, выражать личное отношение к рассматриваемой ситуации.

Для обсуждения результатов самостоятельной работы курсантов мы использовали как предусмотренные академическим расписанием занятия, так и свободное время обучаемых.

Поясним, что «свободное время» (досуг) (лат. *licere* — «быть свободным») в справочной литературе определяется как «время, свободное от работы и других обязательных занятий и дел, используемое полностью по своему усмотрению» [4]. Основные его функции — удовлетворение гедонистических потребностей, эмоциональных переживаний, самовыражение. Мы считаем, что свободное время — это временной промежуток, который курсанты используют на самообразование и повышение уровня своего интеллектуального развития.

Для реализации ресурсных возможностей свободного времени обучаемых мы:

- проводим консультации (два раза в неделю длительностью 1,5 часа и раз в месяц — 4 часа);
- создали информационный электронный ресурс «Скажи так, чтобы я тебя понял...», «Спрашивай — отвечаем».

Вариантом интеграции иноязычной лексической компетенции является конкурс «Парад взводов». Курсанты должны подготовиться к самопрезентации и в течение десяти минут представить свою группу. В ходе такого занятия выбирается капитан команды (командир), который несёт ответственность за подготовку группы, за результаты, отстаивает честь всей группы в конкурсе капитанов команд, а в случае необходимости находит решение возникших проблем.

**Этап ассимиляции** реализуется на занятиях по дисциплине СМИ (средства массовой информации). Курсанты прослушивают и анализируют новостные аудиозаписи государственного и международного уровня с сайта [www.breakingnewsenglish.com](http://www.breakingnewsenglish.com). Примерные темы обсуждения:

- Do you suffer from Facebook depression? (1st April, 2011).
- Almost no poor countries by 2035 (25th January, 2014).
- Germany and Austria welcome refugees (8th September, 2015).
- More people die from selfies than shark attacks (26th September, 2015).

После прослушивания новостных статей курсанты включаются в выполнение следующих заданий: подобрать к ключевым словам статьи синонимы (помогает расширить словарный запас обучаемых), решить тестовое задание (проверяется качество услышанного материала, осуществляются восприятие и различение новых лексических единиц по контексту). По итогам прослушивания организуется обсуждение материала. Возможные варианты вопросов для обсуждения темы «More people die from selfies than shark attacks»: What did you think when you read the headline? What springs to mind when you hear the word “selfie”? Why is the world selfie-crazy? How dangerous are selfies? What do you think of the idea of a selfie stick?

**Этап самоактуализации** предполагает реализацию собственного «Я» курсанта в различных видах его квазипрофессиональной деятельности. Это участие в олимпиаде по иностранному языку, подготовка доклада на конференцию, написание дипломного проекта с использованием литературы по специальности на иностранном языке, резюме работы, её ключевых понятий на иностранном языке.

Для осуществления программы исследования мы использовали ризоматическую модель формирования иноязычной лексической компетенции. Данная модель выполняет функцию взаимосвязи теоретического уровня подготовки специалиста с практической реализацией в образовательном процессе [2, с. 180]. Именно она может стать одним из наиболее оптимальных путей подготовки конкурентоспособных специалистов для рынка труда.

**Ризома** — нелинейный способ организации целостности, оставляющий открытой возможность для реализации её внутреннего креативного потенциала [5].

**Ризоматический** (греч. *rhiza* — «корень») — термин, применяемый для обозначения различного рода явлений, способных к развитию из различных точек гибкого основания [7].

Применительно к теме нашего исследования ризоматическая модель формирования иноязычной лексической компетенции представляет собой гибкую систему, основанием которой выступает изучаемый курсантами иностранный язык, включающий в себя лексемы изучаемых психологических, педагогических, профессиональных и специальных дисциплин.

В основу разработанной нами ризоматической модели формирования иноязычной лексической компетенции, графическая интерпретация которой представлена в таблице 3, положена ризоматическая модель формирования педагогического такта, созданная И. И. Казимирской.

*Пояснение к таблице 3.* В качестве целостности, входящей в состав ризоматической модели формирования иноязычной лексической компетенции, мы рассматриваем целостность субъекта, изучающего иностранный язык, т. е. курсанта Военной академии Республики Беларусь, и целостность процесса образования, получаемого в учреждении высшего образования в течение пяти лет. Ризоматическая модель ориентирует курсанта на возможность изучения иностранного языка в течение всего периода обучения, независимо от нормативно предписанного обязательного срока, предлагая ему различные формы и методы работы.

Ризоматическая модель включает в себя три компонента:

- 1) целе-ценностный, ориентированный на формирование иноязычной лексической компетенции;

- 2) теоретико-методологический, опирающийся на требования субъектного, потребностно-информационного и средового подходов;
- 3) организационно-деятельностный, включающий в себя формы, методы и приёмы организации изучения иностранного языка, обогащение мотивации студентов (курсантов) к изучению иностранного языка как средства развития профессиональных, специальных и социально-личностных компетенций.

В логике ризоматической модели **основными психолого-педагогическими механизмами** движения от этапа к этапу являются:

- 1) этап адаптации: подражание (действие по образцу) и копирование (точное воспроизведение);
- 2) этап интеграции: идентификация (уподобление, отождествление себя с другим);
- 3) этап ассимиляции: персонализация (потребность быть личностью, со своими индивидуальными свойствами и качествами);
- 4) этап самоактуализации: самореализация (проявление себя, своего уникального «я») и творчество (деятельность в ситуации неопределённости).

Для того чтобы отследить динамику процесса формирования субъектной позиции будущего офицера и уровня его иноязычной лексической компетенции, мы исследовали степень заинтересованности в знании иностранного языка слушателей Военной академии Республики Беларусь (таблица 4).

Исследование проводилось с помощью разработанного нами опросника. Цель исследования — выяснить степень заинтересованности будущих специалистов в изучении иностранного языка.

Опрос проводился в два этапа: в 2012/2013 и 2014/2015 учебных годах. В общей сложности в исследовании приняли участие 300 человек (по 150 на каждом из этапов) в возрасте от 17 до 25 лет: курсанты I, II, III, IV и V курсов.

В 2012/2013 учебном году зафиксировано традиционное состояние иноязычной лексической компетенции, в 2014/2015 — появились первые итоги использования ризоматической модели.

**Таблица 3 — Ризоматическая модель формирования иноязычной лексической компетенции**

Формы и методы изучения иностранного языка в неязыковом вузе	Этапы субъективизации социально-профессиональной позиции студента / курсанта ВАРБ	Содержание профессиональной подготовки в ВАРБ	Теоретические подходы
Поддерживающий курс иностранного языка в свободное время	Самоактуализация— Старший командир V курс	Специализация	Организационно-деятельностный подход
Поддерживающий и стимулирующий этап изучения иностранного языка в свободное время (факультативы, клубы любителей иностранного языка и др.)	Самоактуализация — ассимиляция Старший командир II—IV курсы	Дисциплины специальности	
Поддерживающий и стимулирующий этап изучения иностранного языка в свободное время (факультативы, клубы любителей иностранного языка и др.)	Ассимиляция — интеграция Младший командир II—III курсы	Дисциплины специальности	Субъектный, потребностно-информационный, средовый подходы
<b>Нормативный курс иностранного языка</b>	Интеграция — адаптация Младший командир I—II курсы	Дисциплины социально-гуманитарного блока (философия, социология, страноведение и др.)	
1. Интеграция лексем родного языка из дисциплин социально-гуманитарного блока, направленная на осмысление позиции курсанта. 2. Освоение лексики во фразах, описывающих сущность позиции курсанта. 3. Овладение навыками лексического оформления создаваемого текста, ориентированного на осмысление субъектной социально-профессиональной позиции			
<b>Нормативный курс иностранного языка</b>	Адаптация Одиночный боец I курс	Дисциплины социально-гуманитарного блока (психология, педагогика и др.)	
1. Интеграция лексем родного языка, направленная на осмысление субъектной позиции курсанта, содержание изучаемого иностранного языка (думать о себе на иностранном языке). 2. Актуализация языковой компетенции (лексические и грамматические навыки). 3. Сравнение объёма контекстуальных значений родного и иностранного языков. 4. Накопление запаса слов, фразеологизмов, клише, осмысляющих социальную позицию курсанта — одиночного бойца			

**Таблица 4 — Степень заинтересованности в изучении иностранного языка курсантов УО «Военная академия Республики Беларусь» (%)**

Исследуемые показатели	Учебное заведение (учебный год)	
	ВАРБ (2012/2013)	ВАРБ (2014/2015)
<i>Поступление через сдачу ЦТ по иностранному языку</i>	76	83
<i>Владение иностранным языком для специальности: необходимо</i>	22	30
<i>Степень заинтересованности в финансовом вознаграждении, несмотря на требования к знаниям: выучу иностранный и буду работать откажусь</i>	73	80
	27	20
<i>В учебном заведении условия для овладения иностранным языком: создаются не создаются</i>	92	93
	8	7
<i>После сдачи экзамена: продолжение изучения невостребованность полученных навыков</i>	77	80
	23	20

Анализ результатов анкетирования показал, что иностранный язык не является препятствием на пути будущих офицеров в осуществлении их желания посвятить себя службе Родине, а с ходом времени оно только возрастает (76 % и 83 % соответственно).

Больше половины опрошенных уверены, что знание иностранного языка приветствуется на их специальностях, а для некоторых участников опроса оно просто необходимо. В то же время, если вдруг представится возможность получить высокооплачиваемую работу, 80 % курсантов готовы изучать иностранный язык, они открыты знаниям, всему новому, что приведёт к успеху и к хорошему денежному вознаграждению.

Для качественного усвоения предлагаемого академией материала создаются все возможные условия, и 92 % (2012/2013 гг.), а позже — 93 % (2014/2015 гг.) респондентов с этим согласны. Поэтому в дальнейшем, даже после завершения основного курса иностранного языка в данном учебном заведении, более 70 % участников опроса будут продолжать поддерживать полученные знания, умения и навыки, так как осознают важность и необходимость иностранного языка в условиях современных рыночных отношений.

По результатам анкетирования можно прийти к выводу, что **основными меха-**

**низмами стимулирования изучения иностранного языка** в неязыковом вузе являются:

- 1) уровень притязаний (востребованность, успешность, саморазвитие, самосовершенствование);
- 2) механизм использования персонального времени (возможность изучать иностранный язык в любой ситуации);
- 3) дидактический механизм (умение думать на иностранном языке: о себе, своих действиях, окружающих предметах);
- 4) социальные механизмы (конкурентоспособность, карьера, дополнительная финансовая поддержка).

Материалы опытно-экспериментального исследования дают основание утверждать, что ризоматическая модель формирования иноязычной лексической компетенции обеспечивает достаточно стабильные результаты овладения иностранным языком. Осуществляется более интенсивное освоение позиций «я — одиночный боец», «я — младший командир», «я — старший командир» с сопутствующей способностью думать о каждой из них на изучаемом иностранном языке. Сам процесс изучения иностранного языка и формирования модели специалиста происходит более эффективно.

**Список цитированных источников**

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965. — 229 с.
2. Казимирская, И. И. Ризоматическая модель формирования педагогического такта будущего учителя / И. И. Казимирская // Психолого-педагогические проблемы на развитии на личности на профессионалиста в условия на университетского образование : сб. с научни доклади. — ЕКС-ПРЕС, 2014. — Т. 1. — С. 179—182.
3. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников УО «Военная академия Республики Беларусь». Специальность «Эксплуатация радиотехнических систем» / Утв. министром обороны РБ генерал-полковником Л. С. Мальцевым. — Минск : ВА РБ. — 2009. — С. 1—12.
4. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 479 с. — Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ\\_dict/13446](http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/13446). — Дата доступа : 21.01.2016.
5. Ризома [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ec-dejavu.ru/r/Rizoma.html>. — Дата доступа : 15.10.2015.
6. Стародубцева, О. Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / О. Г. Стародубцева // Бюллетень сибирской медицины. — 2013. — Т. 12. — № 3. — С. 127.
7. Торосян, В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Торосян [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://studopedia.org/1-129160.html>. — Дата доступа : 23.01.2016.
8. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике : моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Шамов. — Н. Новгород, 2005. — 537 с.
9. Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения — основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 4. — С. 19—25.
10. Шемет, Г. И. Совершенствование обучения иностранному языку курсантов военных вузов на основе оптимизации лексической компоненты : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. И. Шемет. — М., 2011. — 249 с.

*Материал поступил в редакцию 12.02.2016.*



# Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями как основа их позитивной социализации

**Т. Л. Лещинская,**  
ведущий научный сотрудник лабора-  
тории специального образования  
Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент,

**Т. Н. Юрок,**  
ведущий научный сотрудник лабора-  
тории специального образования  
Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент

Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности рассматривается в контексте уважения индивидуально-личностной культуры ребёнка, развития социального интеллекта, социальных способностей и воспитания жизнеспособной личности.

**Ключевые слова:** коррекционная работа, смысловой контекст, мотивация, двигательная активность, социальная компетентность, детская субкультура, критерии качества.

Correctional work on the development of cognitive activity is seen in the context of respect for child's personal culture, development of social intelligence, social skills and bringing up a viable personality.

**Keywords:** correctional work, semantic context, motivation, physical activity, social competence, children subculture, quality criteria.

Современному видению методики коррекционной работы присущи и обобщённость, и конкретика. Возрастает роль доказательной базы в изложении научных позиций. Рассматривая процесс коррекции, выделяют не только и не столько патобиологические детерминанты нарушения у ребёнка, сколько имеющийся потенциал (положительные, сильные его стороны). Общие суждения о большей сохранности той или иной сферы у отдельных категорий детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития воспринимаются как малоинформативные. Для методики коррекционной работы нужны конкретные данные о каждом ребёнке. Выявляются его социальный потенциал, ближайшее социальное окружение, которое может быть задействовано в коррекционной работе. В процессе преднамеренного изучения ребёнка создаётся информационный ресурс о его психическом (анамнестические данные, материалы медицинского обследования) и психологическом (особенности чувственного познания, эмоциональное развитие, уровень социальных способностей) потенциалах. Учитель-дефектолог устанавливает, насколько ребёнок самостоятелен в быту, как он лучше воспринимает материал — на зрительной, или осязательно-двигательной основе (использует осязание и пантомимический рисунок), либо на слух. Присоединяются данные родителей об индивидуальных особенностях ребёнка: что их удивляет, что обращает на себя внимание. Таким образом, потенциальные возможности детей имеют доказательную базу, что нахо-

дит выражение в конкретных данных о психическом, психологическом, дидактическом, социальном и социокультурном статусе конкретного ребёнка, включая и указания на национальные архетипы (наследственные компоненты, отражающие коллективное бессознательное, характерное для менталитета народа, к которому принадлежит семейное окружение дошкольника). Учитываются нормы и правила национальной и мировой культуры, важность обогащения социального опыта ребёнка.

Общей характеристики детей, включённых в коррекционную работу, недостаточно, так как она не обеспечивает полную дифференцированную соотнесённость информации с каждым ребёнком. Только конкретные материалы, скрупулёзный анализ полученных в результате преднамеренного изучения данных позволяют прогнозировать и планировать коррекционный процесс обоснованно, аргументированно, на основе конкретных данных и подключения научного и интуитивного предвосхищения.

Таким образом, смысловым контекстом коррекционной работы является выявление и уважение индивидуально-личностной культуры ребёнка; освоение норм, правил, традиций национальной культуры; формирование потребностей ребёнка: в самосохранении (безопасность и здоровьесбережение), в дружбе и общении, в социальной компетентности и независимости, обеспечивающих развитие **познавательной деятельности** жизнеспособной личности.

#### **Принципы коррекционной работы.**

Коррекция познавательной деятельности в дошкольном возрасте основывается на следующих принципах.

*Принцип приоритета развития чувственного познания окружающей действительности* детьми дошкольного возраста с двигательными нарушениями. Дети познают в этом возрасте предметы и явления только при непосредственном контакте путём их рассматривания, ощупывания, опробования, обнюхивания, прислушивания. У ребёнка развиваются ощущения (отражение отдельных свойств предметов) и восприятие (их целостное отражение). В дошкольном возрасте создаётся база для формирования памяти, мышления, воображения.

В коррекционной работе приоритет чувственного восприятия делает актуальным формирование способов обследования предметов (перцептивных действий). Чрезвычайно важно обучение тому, как лучше рассматривать предмет, как обследовать руками, как сориентироваться в пространстве и определить, где он находится (слева или справа, спереди или сзади, далеко или близко).

*Принцип обеспечения двигательной активности ребёнка.* При двигательных нарушениях чрезвычайно важной является планомерная, системная, разнообразная работа по использованию сохранных органов и возможному обеспечению подвижности «обездвиженных органов» (рук, ног). Речь идёт о нагрузке на них даже при параличах (полной утрате двигательной функции вследствие поражения центральной или периферической центральной системы) и особенно при парезах (частичной потере двигательной функции).

Учителю-дефектологу необходимо организовать и проследить, чтобы благоприятные условия для двигательной активности были обеспечены не только на коррекционных занятиях, но и в процессе всех учебных занятий. Педагоги изучают и разрабатывают игры и задания, развивающие координацию движений, чувство ритма. На занятиях широко используются «отстукивания», передающие ритмический рисунок при письме, выполнении счётных операций. Декламация стихов, пение сопровождаются движениями, жестами.

*Принцип использования широкого спектра деятельности и включения детей в разнообразную деятельность* реализуется посредством формирования у них обобщённых умений, с помощью которых осваиваются различные формы, свойства окружающих предметов, осознаётся их жизненная значимость. С этой целью на занятиях с детьми дошкольного возраста организуются манипуляции с предметами, разнообразная игровая деятельность (с игрушками, предметами, предметами-заместителями), сюжетно-ролевая игра, бытовая, конструктивная (в её организации помогают «умные» конструкторы), музыкальная, изобразительная деятельности и т. д. Отрабатываются актуальные для детей способы деятельности, и в её процессе отслеживаются взаимоотношения детей: их искренность, способность по-

могать, переживать. Учитель-дефектолог замечает и отмечает способность вносить изменения в деятельность, находить новые приёмы решений задачи при затруднении. Деятельность помогает обнаружить детские предпочтения, определить, что больше нравится конкретному ребёнку: танцевать, рисовать, инсценировать, интерпретировать ситуации, изображать предметы и других людей.

*Принцип учёта образовательной субкультуры детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их детской субкультуры.*

Исследования И. Ю. Оглоблиной [5] ориентируют учителя-дефектолога на знание характера нарушения опорно-двигательного аппарата и осуществление работы с учётом имеющихся затруднений. Одновременно автор отмечает: «словесные методы не могут быть ведущими в процессе обучения в дошкольном возрасте» этой категории детей [5, с. 42]. Констатируется, что включение ребёнка дошкольного возраста в практическую деятельность, стимуляция двигательной активности и развитие сенсорной и речевой деятельности способствуют его социальному развитию и улучшают усвоение знаний, навыков, умений. Консолидируясь с автором, хотим обратить внимание на особую образовательную субкультуру детей с двигательными нарушениями, что нельзя игнорировать. В её структуре особое место принадлежит эмоциям, формированию социального опыта, включению детей в разнообразную практическую деятельность и поиск разнообразных решений в моделируемых жизненно значимых ситуациях.

Особая роль отводится детской субкультуре. В исследованиях психологов отмечается образность речи, эмоционально-чувственный характер познания детей дошкольного возраста. Учитель-дефектолог обязан учитывать детскую субкультуру и не нарушать экологию детской коммуникации. Навязывание стиля рассуждений, речевого поведения взрослых обедняет чувственное развитие детей, превращает их во взрослых, чуждых детской среде. Различные детские стишки, считалки, потешки повышают эмоциональное самочувствие ребёнка, обеспечивают ему комфортность в среде сверстников. Учитель-дефектолог постигает детскую субкультуру, особенности дет-

ской коммуникации и помогает ребёнку в совершенствовании, обогащении его речи, не переводя её искусственно в речь взрослых, не навязывая штампы, присутствие детям другого возраста.

*Принцип «противоречивой интриги»* (термин авторский) позволяет повышать степень самосознания ребёнка, улучшать его самочувствие, помогает ребёнку ощущать свои сильные стороны. Рассмотрим конкретные примеры.

Проводится игра, конкурс, соревнование. В конце дети определяют победителя. Педагог называет свою кандидатуру такого ребёнка. Лидером, самым лучшим может быть объявлен объективно не самый успешный из участников. В отдельных случаях это может быть ребёнок с комплексом неполноценности или малоценности, неконтактный, неловкий. Само по себе выдвижение его «в центр», присвоение звания лучшего активизирует ребёнка, который получает шанс проявить свои положительные качества, показать, что он может и на что способен. Важно, чтобы ребёнок почувствовал: он может быть успешен в определённой области, он не хуже других. Поднимается его авторитет в собственных глазах, растёт самоуважение. Сверстники начинают воспринимать неловкого и робкого ребёнка по-другому, чему способствует продуманная стратегия поведения педагога.

На занятиях дети учились поздравлять сверстника с днём рождения и вручать подарок, ответно произносились слова благодарности. Педагогом создаётся интрига: «Тебе подарок не понравился. Как ты поступишь? Что скажешь?». Конкретизация ответных действий позволяет предупредить нежелательные поступки. Ребёнок может выразить неудовлетворённость подарком в силу своей непосредственности, не подумав, что о нём позаботились, ему хотели сделать приятное, доставить радость.

В работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, не прямое, завуалированное направление работы оценивается как нужное и перспективное. Во-первых, дети не любят прямых наставлений, указаний, как надо и не надо поступать. Во-вторых, их следует отвлекать от того, что может спровоцировать раздражение, аффект, сильное чувство огорчения. Замечание, фокусирование внимания, например, на том, что мальчик

не хочет делиться, он жадный, вызовет гнев, злость. Интрига выявляет истинное положение дел и при умелой аранжировке коррекционного процесса оказывает благотворное воспитательное воздействие. Наибольший коррекционный эффект достигается тогда, когда используются и прямое, и косвенное воздействие, а главное — подключаются эмоции.

### **Мотивация в коррекционной работе и личностные ценности.**

Мотивация достигается побуждениями, которые вызывают активность организма. Она может быть внешней и внутренней. *Внешняя мотивация* достигается созданием интересной и мобильной (меняющейся) среды; предупреждает негативные проявления. Для её повышения учитываются, прежде всего, предпочтения ребёнка: что ему нравится, вызывает у него желание работать. Познавательная деятельность организуется на материале, интересном ребёнку. Подбираются те задания, в которых он может быть успешен. Они не должны быть слишком лёгкими, потому что не будут развивать ребёнка и быстро ему наскучат. Использование интересной ситуации, создание ситуации успеха стимулируют общение и способствуют познанию других детей и взрослых. Замкнутость и ограниченность среды, в которой находится ребёнок с нарушениями движений, могут вызывать страх общения и нежелание общаться. Включение ребёнка в парную и коллективную деятельность, изменение организационных форм работы также мотивируют его активность [3].

*Внутреннюю мотивацию* связывают с удовлетворением индивидуальных потребностей ребёнка. Мотивы могут быть *познавательными* (незнакомая обстановка, неизвестный предмет, новые впечатления), побуждающими ребёнка к ознакомлению и познанию: «что это такое?». В связи с этим включаются и выключаются различные сенсорные системы ребёнка, он работает в разных условиях. Внешняя и внутренняя мотивация взаимосвязаны. Мотивы могут быть *деловыми*: ребёнок работает в паре с другим ребёнком, выполняет новые обязанности, у него возникает потребность в пополнении своего социального опыта. *Личностные* мотивы связаны с оценкой, признанием его успехов, поддержкой. Мотивация зависит от орга-

низимого процесса оценивания. Ещё раз напоминаем, что неуспешных детей не бывает. В связи с этим педагог не использует негативные суждения. Он оценивает конкретный этап работы, при затруднении оказывает ребёнку помощь. Оценивается не его личность, способность или неспособность, а его работа, которая при оказании своевременной и умелой помощи учителем всегда выполняема, а ребёнок в деятельности — удачен. Если ему не удалось справиться с работой, педагог меняет её тактику: он использует другие виды помощи, прибегает к иным приёмам работы, которые могут обеспечить успех ребёнку. Педагог учится на своих ошибках. Негативное отношение к занятиям чаще возникает в связи с тем, что ребёнок терпит неудачу в своей деятельности.

Умелая мотивация предполагает включение различных сенсорных систем. Деятельность ребёнка осуществляется поэтапно, на основе не показа или образца, а совместной, сопряжённой деятельности. Искусство педагога-дефектолога заключается в умении использовать градацию приёмов и в обеспечении ребёнку успешной деятельности. Отмечается его малейший успех, он поощряется. Мотивация повышается с помощью интересного, эмоционально насыщенного учебного материала. Внутренняя мотивация основывается на постижении индивидуального ценностного смысла деятельности ребёнка и того, каким образом она осуществляется. Ребёнку может быть интересна деятельность, внешне он мотивирован, но внутренне не готов к её выполнению, потому что не умеет и не может выделять главное, проследить причинно-следственные связи. Учитель-дефектолог осуществляет взаимосвязь, согласованность внешней и внутренней мотивации, без чего подлинная активность ребёнка невозможна.

Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности включает формирование относительно устойчивых отношений и ценностных представлений, необходимых для нравственного развития ребёнка. Это достигается в процессе овладения, прежде всего, умениями, способами практической деятельности, позволяющими реализовать личностные качества и сформировать систему личностных ценностей.

Такое качество личности, как *доброта*, находит выражение в умении и готовности ребёнка делиться лакомством, игрушками, учебными принадлежностями; дружелюбно улыбнуться, прийти на помощь, оказать услугу другому ребёнку.

*Трудолюбие* проявляется в умении детей охотно и хорошо работать, распределять обязанности в процессе деятельности, в умении и готовности помогать другому.

*Отзывчивость* находит выражение в умении ребёнка сострадать, сочувствовать другому, радоваться за него, замечать плохое самочувствие своих близких и сверстников, правильно реагировать на эмоциональное состояние других.

*Правдивость* предполагает умение детей поступать честно, не лукавить, признавать свою неправоту.

*Милосердие* означает умение прощать другого, способность и готовность заботиться о другом человеке, животном.

*Уважительность* формируется в процессе отработки упражнений в умении уважительно относиться к другим, не перебивать их, когда они разговаривают; находить положительные качества у других и договариваться, не вступая в драку и не допуская ссоры.

*Бережливость* проявляется в умении бережно относиться к одежде, обуви, беречь хлеб, правильно подбирать и использовать предметы первой необходимости.

Учитель-дефектолог удовлетворяет детские потребности (в общении, активных действиях, познании), формирует те умения, которые обогащают личность, её внутреннее содержание, способствуют социализации. На коррекционных занятиях дети включаются в деятельность. Педагог обращает внимание на то, как ребёнок совершает действие, осознаёт ли он либо недостаточно осознаёт операции, определяющие способ деятельности; на умения ребёнка, насколько они нравственны, какова система его ценностей. Личностные качества формируются в процессе жизни, игры, преднамеренных упражнений. Принимается во внимание, что процесс импринтинга (первичного запечатления) более выражен у детей дошкольного возраста. Положительные впечатления питают их познавательные потребности, обуславливают активность. Возникает мотив к выполнению коррекционных заданий.

### **Методы коррекционной работы.**

Методами коррекционной работы являются игра, деятельность (относится к группе практических методов), упражнения, интерпретация. Деятельность как метод коррекционной работы выражается в формировании таких её способов, которые раскладываются на действия, операции. Она может быть организована на разнообразном материале. Выбор его определяется предпочтениями детей: для одних интересна математика, для других — изобразительная деятельность, для третьих — чтение. Материал максимально разнообразится, он не должен быть неизменным. «Математики» учатся быть «лириками», а «лирики» — «математиками». Развитие понимания, осознания достигается интерпретациями, которые уточняют восприятие и формируют представления.

Используются также специфические методы: полисенсорный, интерактивный, проблемный (создание ситуаций затруднения, противоречия), сенсомоторный [1].

*Полисенсорный метод* основан на введении в познавательную деятельность многообразных сенсорных ощущений. Достигается приёмами: расширения сенсорных стимулов, телесно-ориентированными, овеществления, или опредмечивания, эмоций, применения полярных раздражителей (тёплого и холодного, горького и сладкого, мягкого и твёрдого, громкого и тихого). Разыгрывается ситуация: «Ты видишь девочку, которая плачет. Оказывается, она потеряла игрушку. Попытайся девочку успокоить. Обними её, погладь по волосам, поговори с ней ласково, помоги ей». Ребёнок исполняет две роли: и плачущей девочки, и успокаивающей её.

*Интерактивный метод* основан на активном взаимодействии, использовании интерактивного диалога. Дети делятся впечатлениями и рассказывают о своём любимом занятии; о том, какие блюда, одежда, род занятий наиболее предпочтительны, любимы их близкими. Кроме этого, они могут обмениваться рисунками, поделками, открытками, значками, марками и пр. Дети учатся выражать свои чувства.

Интерактивный метод способствует овладению социально приемлемым поведением. Например:

*Мальчик качается на качелях. Другой мальчик тоже хочет покачаться. Как найти выход из этого положения? Как можно поступить? Что можно сказать? С какой интонацией?* Даются варианты общения: «Пусти меня, пожалуйста. Я тоже хочу покачаться», «Разреши мне покачаться. Уступи мне качели». Один и тот же ребёнок исполняет две роли: того, кто качается, и того, кто хочет тоже покачаться.

Друг обижен на тебя. Ты считаешь себя невиноватым. Он взял без разрешения твою игрушку. Ты отнял её. Как помириться?

Предлагаются для выбора варианты решений:

- а) попробуй извиниться и помириться;
- б) попроси разрешения у друга взять его игрушку, после игры поблагодари с выражением дружелюбия;
- в) попробуй включить друга в совместную деятельность.

*Проблемный метод* реализуется посредством разрешения противоречий в процессе создания затруднений. Отключается один из анализаторов или органов: «выключается» одна из рук; ребёнок работает, стоя на одной ноге; он отвечает на вопросы в наклонном или подвешенном состоянии, узнаёт предмет при «выключенном» зрении. Может осуществляться неожиданное сенсорное воздействие: освещение фонариком, включение звукового сопровождения, введение обманной информации (сообщается, что этот предмет синего цвета, а на самом деле он жёлтого или зелёного).

Педагог предлагает следующие ситуации.

Во время обеда ребёнок нечаянно опрокинул тарелку с кашей на другого. Тот разозлился, закричал, замахнулся... Нужно в лицах изобразить ситуацию, передать свои эмоции и показать ответные действия.

Твоя сестра обещала присмотреть за бабушкой, но сама ушла и играет во дворе. Бабушке стало плохо. Изобрази, какое выражение лица будет у бабушки и какое — у тебя (ты возвратился домой). Покажи, как ты поступишь.

*Сенсомоторный метод* включает приёмы введения динамичного сенсорного раздражителя (ритмических движений, помигивающего света, цветомузыки и др.). Познавательная деятельность осуществляется при двигательном сопровождении

(обратные слоги читаются при длительном произношении гласных и сопровождении рукой), письмо сходных по написанию букв — рукой в воздухе, ногой на полу: **П—Н, Р—Ф, Х—Ж**. Ударные слоги выделяются ритмическим постукиванием. Логическая операция «*обобщение*» интерпретируется объединением множеств предметов.

### **Алгоритмизация в коррекционной работе.**

Алгоритмизация предполагает составление и использование алгоритмов (системы элементарных операций, выполняемых в определённой последовательности, служащей для решения в данном конкретном случае коррекционных задач).

*Алгоритм развития зрительного восприятия* включает следующие направления работы:

- а) выполнение движений глазных яблок, с прослеживанием перемещения предмета вверх-вниз, влево-вправо;
- б) определение величины и формы предмета;
- в) определение цвета предмета;
- г) зрительное восприятие предмета в различных условиях освещённости с различной выраженностью признака (величины, формы, насыщенности цвета);
- д) разучивание и использование упражнений по профилактике зрительной утомляемости.

В соответствии с алгоритмом организируются различные виды деятельности, способствующие социализации ребёнка. В реальной ситуации к одежде подбираются украшения, чтобы она стала нарядной; на рисунке — головной убор, обувь подходящего цвета. Обсуждается, как можно изменить одежду, сделать её нарядной, подобрав удачного цвета шарфик. Демонстрируется удачное сочетание цвета в одежде на кукле или на сверстниках.

Дети учатся с помощью зрения и осязания различать лицевую и изнаночную сторону ткани. Для этого можно использовать коллекцию различных видов тканей. Используются зрительное восприятие (цвета лицевой стороны ткани, как правило, ярче, с лицевой стороны она блестит) и осязание (готовые изделия просматриваются, ощупываются швы, они находятся на изнанке). Дети получают на-

боры одежды, носков, вывернутые изнанкой наверх и внутрь. Дети раскладывают одежду на группы, по назначению, выворачивают изнанкой внутрь. Таким образом формируются умения самообслуживания. Зрительное восприятие отрабатывается в процессе практической деятельности.

Зрительная утомляемость снимается упражнениями зрительной гимнастики. Дети зажмуривают глаза, закрывают их ладонью и открывают. Смотрят на потолок (вверх), на пол (вниз), сопровождая взгляд движением руки. Часто моргают, сопровождая движение частым колебанием вниз-вверх кисти руки. Дети могут попеременно приближать к носу цветок, чтобы понюхать его, и отдалять (несколько раз); совершать круговые движения глазных яблок в левую и правую сторону.

Алгоритм развития слухового восприятия включает:

- а) развитие физического слуха, различение тихого и громкого звучания, направления звука, места расположения (локализации) звука;
- б) различение неречевых и речевых звуков, что развивает слуховое внимание;
- в) развитие слуховой памяти (мнестического слуха), что достигается воспроизведением по памяти звучания знакомых предметов;
- г) развитие речевого слуха: дети различают звуки (развивается фонетический слух), затем овладевают умением различать фонемы (смыслоразличительные звуки).

В соответствии с алгоритмом организуется деятельность детей в различных жизненных ситуациях. Произносятся слова громкой и тихой (шёпотной) речью, низким и высоким голосами. Дети различают звучание двух-трёх музыкальных инструментов (барабан, дудочка, гармонь), определяют характер звучания (громко, тихо). Аналогично выслушивается громкое и тихое пение, громкая и шёпотная речь, определяется характер услышанной речи (громкая или тихая).

Устанавливаются связи между неречевыми и речевыми звуками. Дети могут отстучать ритм по заданному слуховому образцу: громкому — тихому звуку соответствуют громкий — тихий стук, чередуются громкие и тихие стуки. Развивает-

ся слухо-моторная координация. Учитель-дефектолог произносит длительный звук **aaa**, дети рисуют длинную линию. Произносится убавляющееся **Aa, Aa, Aa** (громкое и тихое произношение **a**), дети соответственно рисуют прерывистые линии (прямые, волнистые). Эти упражнения готовят детей к начальному обучению. Задания могут облекаться в игровую форму: «Нарисуем, как летят осы (рисуются длинные и короткие волнистые линии), а теперь изобразим, как летят самолёты (рисуются длинные прямые линии)».

Эти задания преобразуются в упражнения, выполняемые по речевой инструкции. Линиями передаются воспринимаемые на слух слова, например, *дом — машина*. Объясняется, что короткому слову (*дом*) соответствует точка, длинному (*машина*) — длинная линия (на две клеточки). Можно перейти к графическим диктантам: *дом — квартира, дверь — прихожая* (точка — тире); *гул — звук — стук* (три точки); *работа — дорога* (две линии, каждая — на длину двух-трёх клеточек). Используемые в процессе занятий речевые инструкции и слуховое восприятие слов вырабатывают слухо-моторную координацию.

Дети могут рисовать забор, используя наклонные или прямые линии, пока звучит музыка. Музыка прерывается — забор обрывается. Возобновляется музыка — рисунок продолжается. Звучит новая музыка — используются иные, волнистые, линии. На данном материале осуществляется коррекционная работа по формированию готовности к письму.

Выполняются упражнения по развитию фонематического слуха, исправлению его недоразвития и нарушения. Упражнения данной группы позволяют отрабатывать дифференциацию звуков на слух. Работа организуется до знакомства с буквами. Дети в процессе тренировки смогут овладеть звуковым строем речи, что облегчит потом обучение процессу чтения. Важно, чтобы ребёнок не только правильно произносил слоги, слова, но и понимал то, что произносит, проговаривает. Для этого к парам слов подбираются картинки. Дети повторяют услышанное слово и показывают нужную картинку. Например, используются пары слов: *роза — роса, коза — коса, зима — Сима, мыло — Мила, мышка — миска* и т. д.

*Алгоритм развития пространственного восприятия* включает следующие направления работы:

- а) формирование представлений о частях собственного тела, которые служат ориентиром для определения пространственного расположения предметов;
- б) определение расположения предметов в пространстве на основе наглядно-практических ориентиров (частей тела, движений);
- в) включение пространственного восприятия и пространственных представлений в практическую деятельность;
- г) развитие пространственного восприятия на основе наглядно-образных ориентиров (схемы собственного тела, графических обозначений на плоскости);
- д) обозначение на плоскости пространственных направлений;
- е) выполнение заданий на основе наглядно-образных ориентиров (условных обозначений, графически обозначенных направлений).

На основе алгоритмов определяются следующие виды деятельности, способствующие социальной ориентировке при актуализации пространственного восприятия и пространственных представлений: разложи игрушки на верхней и нижней полке; возьми в левую руку чашку, в правую — чайную ложку; положи слева альбом, справа — фломастеры; спрячь игрушку под стол, в стол, за полку. Выполняются действия, включающие пространственную ориентировку по показу (при необходимости совместно с педагогом) или по образцу, изображению. Дети занимаются практическим моделированием геометрических фигур и форм (составление круга из частей — секторов, составление прямоугольника из двух квадратов). Узнают перечёркнутые фигуры, перевёрнутые, наложенные одна на другую.

Выполненные действия, отражающие пространственные отношения, оречевляются, используются слова: вверху — внизу, справа — слева, спереди — сзади, над — под и др. Дается инструкция: «Нарисуй в центре круг, слева — квадрат, выше круга — треугольник, под кругом — маленький кружок». Ребенок стоит в центре комнаты и рассказывает, что находится спереди, сзади, что слева, справа. Дети

выстраиваются в том порядке, который определяется педагогом: впереди Миша, сзади Гриша, между мальчиками Алиса и Василиса.

### **Формирование и развитие социального интеллекта.**

Интеллект (от лат. *intellectus* — разумение, понимание постижение) может рассматриваться в широком смысле как совокупность всех познавательных функций: от ощущений, восприятия до мышления и общения и в узком — как «*социальный интеллект* — способность оценки, прогнозирования и понимания поведения людей» [4, с. 161]. Мы используем понятие «интеллект» в узком контексте.

Социальный интеллект выражает социальные способности индивида. В современных условиях им придаётся огромное значение. Социальные способности трактуются не как индивидуально-психологические особенности человека, определяющие успешность выполнения деятельности, обусловленные наследственными факторами. Мы рассматриваем социальные способности как продукт влияния средовых факторов, прежде всего обучения и воспитания.

Проведённое Т. М. Недвецкой исследование формирования социального интеллекта у детей дошкольного возраста с нормативным развитием позволило дифференцировать группы детей с учётом уровня социального интеллекта [4, с. 165—166].

Дети с низким уровнем социального интеллекта плохо дифференцируют эмоциональные состояния, пассивно реагируют на просьбы, ошибочно дифференцируют причинно-следственные связи в поступках и поведении других людей и, как следствие, имеют неудовлетворённые потребности, что негативно сказывается на их психическом и психологическом здоровье.

Дошкольники с социальным интеллектом ниже среднего уровня испытывают трудности в понимании поведения других людей, имеют нарушения психологического здоровья (высокий уровень тревожности и агрессивности и другие нарушения). У них прослеживается низкий уровень регуляции эмоционально-волевой сферы.

Дети со средним уровнем социального интеллекта понимают поведенче-



ские реакции других людей, хорошо ориентируются при невербальных формах общения, умеют слушать, чувствительны к интонации говорящего с ними, воспринимают его эмоциональное состояние.

Дошкольники с уровнем развития социального интеллекта выше среднего способны адекватно понимать поведение людей, правильно эмоционально реагировать на сообщения других. Они сензитивны к невербальному поведению другого человека.

Дети с высоким уровнем развития социального интеллекта имеют признаки социальной одаренности. Они обладают выраженными лидерскими качествами и организаторскими умениями, проявляют поведенческую гибкость, оптимистичны в повседневной жизни.

Проблема формирования и развития социального интеллекта имеет особое значение для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Недооценка этого направления работы приводит к ряду негативных проявлений, таких как снижение жизненной активности, беспомощность в жизни, трудность установления социальных контактов. Выработка социально значимых навыков, перенос их в разнообразную практическую деятельность развивают и помогают детям в обретении жизнеспособности, то есть в умении выживать, способности и готовности трудиться и включаться в социум.

Для формирования социального интеллекта создаются соответствующие условия. Прежде всего, обеспечивается бытовая самостоятельность, что даёт возможность ребёнку действовать без чьей-либо помощи и брать на себя ответственность за своё поведение.

Ребёнка-дошкольника пяти-шести лет побуждают к тому, чтобы он самостоятельно и аккуратно ел и пил. Его обучают самостоятельно одеваться, раздеваться и переодеваться. Ребёнок должен уметь пользоваться салфеткой, носовым платком, самостоятельно вымыть и вытереть руки, почистить зубы. Он приучается играть один. Обучается пользоваться телефоном в сюжетно-ролевой игре и в жизненной ситуации. Ребёнок постепенно овладевает умениями самостоятельно пользоваться жестами и использовать в жизненных ситуациях пантоми-

ческие навыки. Он обучается самостоятельно сообщать необходимые сведения о себе: как зовут, сколько лет, место жительства (адрес); о друзьях. Ребёнок самостоятельно убирает и складывает личные вещи, игрушки, участвует в хозяйственно-бытовом труде, умеет вытереть пыль, полить цветы, накрыть стол и убрать со стола.

Обучение осуществляется постепенно, ненавязчиво, но работа ведётся системно и планомерно. Осуществляется постоянный контроль. Вместе с тем перед ребёнком не ставятся жёсткие требования. Подмечаются его успехи: «Ты постарался, чисто умылся, у тебя аккуратный внешний вид», «Ты мне нравишься, ты умеешь хорошо вытирать пыль, наводить порядок». Если у ребёнка что-то не получается, его успокаивают и стараются помочь: «Не расстраивайся, мы вместе будем делать, я тебе помогу, и всё у нас получится». Ребёнок приобщается к оценке того, что сделано: «Где игрушки сложены красиво? На какой полочке порядок?», «За свой труд возьми (выбери) шоколадку, конфетку».

Развитию социального интеллекта способствуют деятельность и общение. Структурными элементами деятельности являются: отдельная деятельность, действия, операции. Формирование способов деятельности у детей с нарушениями движений имеет особенности. Сначала отрабатываются операции, каждая в отдельности. Когда они отработаны, тогда можно приступить к формированию способа деятельности [2].

Особенностью подготовки коррекционных занятий является определение вероятностных способов деятельности учителя и ученика и заготовка многообразных приёмов, которые могут быть использованы. Учитель-дефектолог моделирует варианты: ребёнок не включается в совместную деятельность, задание для него оказалось трудным — предусматриваются варианты обеспечения его активности, виды помощи. Задание для ученика лёгкое, оно не вызывает интереса — планируется, что в этом случае можно предпринять, как задание переконструировать, чтобы оно развивало ребёнка, расширяло зону его ближайшего развития. Ребёнок может выступать в роли обучаемого и обучающего другого, сопровождающего его деятельность.

### **Оценка качества коррекционной работы.**

Качество коррекционной работы затрудняется отсутствием или недостаточной разработанностью программ и методик коррекционных занятий. Процесс коррекции зависит и от других не менее значимых факторов: личности педагога-дефектолога, его подготовки к коррекционной работе, её подготовки в сознании педагога-дефектолога, приоритетных направлений самой работы.

Внешнее и внутреннее оценивание рассматривается также как выражение общественно-государственного характера оценки качества коррекционной работы. Возрастают самостоятельность и ответственность учреждений образования, где непосредственно проводится коррекционная работа, за её качество. Для оценки могут привлекаться общественные организации, объединения педагогов, родителей. В ходе оценивания консолидируются усилия независимых экспертов, управлений образования на районном, городском и областном уровнях, региональных институтов развития образования и других заинтересованных учреждений и организаций. Комплексный характер оценивания позволяет придать этому процессу объективный и преобразующий характер и качественно улучшить коррекционную работу.

Современное осмысление последней в аспекте позитивной социализации обуславливает введение новых параметров в критерии и показатели качества коррекционной работы. Принимается во внимание наличие двух точек зрения: одностороннего, узкого взгляда на коррекцию как процесс преодоления имеющегося нарушения (речевого, двигательного, познавательного) и широкого, расширительного на общечеловеческой основе. Исходя из монистического представления о коррекционной работе, критерии и показатели её качества позволяют оценить только динамику познавательного развития ребёнка. Другая точка зрения отражает оценку качества коррекционной работы с позиции бинарности: наличия двух составляющих данного процесса. В коррекционной работе участвуют педагог и ребёнок. Нивелирование важной ценностно-смысловой её составляющей — деятельности учителя-дефектолога, учителя-логопеда при-

водит к признанию того, что от его квалификации, подготовленности, компетентности ничего не зависит. Бинарность предполагает оценку структуры нарушения, недоразвития и потенциала ребёнка и в равной мере профессиональной компетентности педагога.

Коррекционная работа рассматривается как многовекторный процесс. В процессе коррекции обеспечивается безопасность ребёнка, сохраняется его здоровье. Обогащается социальный опыт, развиваются социальные способности, воспитывается жизнеспособная личность. Эти доминанты являются определяющими. Критерий *позитивная социализация* может отслеживаться по следующим показателям:

- *сформированность и умение удовлетворять базовые потребности* (в пище, тепле и общении);
- *развитость социогенных потребностей* (в дружбе, любви и общении);
- *сформированность потребности в приобретении социальной компетентности*, которая выражается в овладении умениями, способами деятельности, включая и умения взаимодействовать со средой и окружающими людьми.

В коррекционной работе важно уделить внимание развитию общечеловеческих возможностей детей. В связи с этим важным критерием оценки профессиональной компетентности педагога является его *ценностно-смысловая ориентация*. Показателями данного критерия являются:

- *наличие* в качестве ведущих личностных качеств *доброты, терпеливости, трудолюбия, креативности, намерения помочь и быть полезным другому*;
- *установка на инклюзивную направленность* коррекционной работы, что находит выражение в обеспечении коммуникации и включении в совместную деятельность детей с нормативным развитием и с двигательными нарушениями и подключение к коррекционной работе родителей;
- *обеспечение* в процессе коррекционной работы *позитивной социализации* детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

**Условия успешности коррекционной работы.**

Формирование и развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями будут успешными в условиях:

- обеспечения привлекательности (занятельности) коррекционных занятий, сохранения «самоценности детства»;
- развития чувственного познания, прежде всего, зрительного и пространственно-временного восприятия;
- усиления эмоционально-чувственно-

го познания, развития эмоционального интеллекта, эмоционально-познавательного отношения к окружающей действительности;

- включения детей в разноуровневую совместную практическую деятельность, способствующую развитию социального интеллекта, умению взаимодействовать со взрослыми и сверстниками;
- формирования и развития самостоятельности, социально приемлемого и социально привлекательного поведения.

**Список цитированных источников**

1. Григорьева, Т. А. Логическая грамота : пособие для педагогов / Т. А. Григорьева, О. В. Лазаревич. — Минск : Зорны Верасок, 2015. — 96 с.
2. Лещинская, Т. Л. Социализирующий потенциал методики коррекционной работы с детьми дошкольного возраста / Т. Л. Лещинская // Актуальные проблемы коррекционно-педагогического образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 21 апреля 2015 г. / под общ. ред. : Е. Л. Куцевой, А. С. Яровой. — Краснодар : Просвещение-Юг, 2015. — 193 с.
3. Методика сенсомоторного обучения : учеб.-метод. пособие для учителей центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. Т. Л. Лещинской. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 168 с.
4. Недвецкая, Т. М. Социальный интеллект как фактор формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников / Т. М. Недвецкая // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / редкол. : О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. — Минск : РИПО, 2013. — Вып. 3. — С. 163—169.
5. Оглоблина, И. Ю. Формирование знаний о неживой природе у детей дошкольного возраста с церебральным параличом : прогр. метод. комплекс / И. Ю. Оглоблина. — Минск : БГПУ, 2009. — 64 с.

*Материал поступил в редакцию 11.02.2016.*

# Актуальность создания в психоневрологических домах-интернатах образовательного пространства для взрослых с интеллектуальной недостаточностью (по материалам исследования)

**И. В. Ковалец,**

заведующий лабораторией  
специального образования

Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье представлены материалы исследования проблемы создания образовательного пространства для взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь. Приводятся данные анкетирования специалистов, работающих в психоневрологических домах-интернатах, и анализ полученных результатов.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, взрослые с интеллектуальной недостаточностью, психоневрологические дома-интернаты, анкетирование, потенциальные ресурсы, улучшение качества жизни, социализация.

The article presents the study of the problem of creating an educational environment for adults with intellectual disabilities living in neuropsychiatric boarding homes of the Republic of Belarus. The data of questioning of professionals working in neuropsychiatric boarding homes and analysis of the results are provided.

**Keywords:** educational environment, adults with intellectual disabilities, neuropsychiatric boarding homes, questioning, potential resources, improvement of the quality of life, socialization.

Система специального образования в Беларуси развивается в соответствии с международными нормами образования и нормативными правовыми и законодательными актами Республики Беларусь. Психолого-педагогические исследования иностранных и белорусских учёных отражают вопросы активного поиска возможностей включения всех лиц с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс. На современном этапе развития общества проводится большая работа по созданию научного, программно-методического и информационного обеспечения специального образования, совершенствованию его нормативно-правовой базы.

Результатом образовательного процесса является развитие и формирование жизнеспособной личности человека с особенностями психофизического развития, которому оказывается помощь и поддержка в решении вопросов трудоустройства и других проблем, связанных со вступлением в самостоятельную жизнь. Однако не все выпускники вспомогательных школ и иные люди с интеллектуальной недостаточностью могут продолжить самостоятельную независимую жизнь в обществе по разным причинам. Некоторые из них не имеют права (лишены) дееспособности, опекаются и проживают в психоневрологических домах-интернатах, относящихся к системе Министерства труда и социальной защиты.

Людам (18+) с интеллектуальной недостаточностью, проживающим в условиях психоневрологических домов-интернатов Республики Беларусь, предоставлена возможность

получать не только качественный уход, но и лично-ориентированную поддержку в виде занятий по трудотерапии, шитью, выжиганию, садоводству и т. д. Вместе с тем некоторым из проживающих можно было бы предложить комплекс образовательных услуг, которых они, в силу различных причин, не получали, либо подобные полученные ранее навыки в какой-то жизненный период выпали у них из зоны актуальных. Такое обучение и воспитание можно направить на повышение качества жизни проживающих в психоневрологических домах-интернатах, на создание необходимых условий для максимально возможной социальной адаптации и интеграции в обществе, и, может быть, для возвращения некоторым из данной категории лиц дееспособности в случаях, когда это возможно в силу личных психофизических особенностей каждого [1; 2; 8].

Для выяснения проблем и потребностей в создании образовательного пространства для лиц (18+) с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в условиях психоневрологических домов-интернатов, сотрудниками Национального института образования совместно с Международным общественным объединением «Голос сердца» в 2015 году (июль-август) был проведён мониторинг посредством анкетирования специалистов, работающих в психоневрологических домах-интернатах трёх регионов Республики Беларусь. Мониторинг проводился впервые.

#### **Цель мониторинга:**

- получение достоверной информации о понимании сотрудниками домов-интернатов специфики развития и потребностей проживающих в психоневрологических домах-интернатах взрослых с интеллектуальной недостаточностью;
- определение потенциальных ресурсов этой категории лиц для осуществления дополнительного жизненно значимого обучения и воспитания;
- изучение иных вопросов для создания образовательного пространства для людей старшего возраста (18+) с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах.

Анкетирование проводилось анонимно. В нём приняли участие 80 специалистов

разных профессий: санитарка (санитар) палатная, медсестра, инженер по охране труда, специалист по социальной работе, фельдшер, повар, бухгалтер, сторож, кухонная рабочая, кладовщик, секретарь, экономист, инструктор по трудотерапии, юрист-консульт, врач-терапевт, директор. Из них имеют общий трудовой стаж работы до 5 лет — 9 %, до 10 лет — 5 %, от 11 до 20 лет — 25 %, от 21 года до 30 лет — 29 %, свыше 30 лет — 33 %. В конкретном (данном) доме-интернате респонденты работают до 2 лет — 29 %, до 5 лет — 14 %, до 10 лет — 14 %, более 10 лет — 15 %, более 15 лет — 29 %.

Возраст анкетированных составил 20—30 лет — 9 %, 30—40 лет — 18 %, 40—50 лет — 34 %, 50—60 лет — 29 %, 60 лет и старше — 6 %. Из общего числа респондентов — 10 % мужчин и 90 % женщин; имеют среднее образование 15 % анкетированных, среднее специальное — 56 %, высшее — 10 %, педагогическое (среднее специальное, высшее) — 11 %.

Вопросы предлагаемой анкеты «Беларусь на пути деинституализации. Создание образовательного пространства для людей (18+) с интеллектуальной недостаточностью» условно можно разделить на четыре блока. С помощью первого блока «Общество» выяснялись вопросы, связанные со знаниями специалистами законов и нормативной документации, с отношением общественности к людям с интеллектуальной недостаточностью. Второй блок «Потребности и возможности» был направлен на выяснение понимания специалистами проблемы дееспособности людей, проживающих в домах-интернатах. Цель третьего блока «Дополнительное образование» — выяснить мнение специалистов по вопросам создания дополнительного образовательного пространства в домах-интернатах. И последний, четвёртый блок «Компетентность», позволял определить потребности специалистов в повышении своей квалификации.

Проанализируем полученные ответы.

#### **Первый блок «Общество».**

На первый вопрос «Знаете ли Вы нормативные правовые и законодательные акты Республики Беларусь, регулирующие отношения к лицам с интеллектуальной недостаточностью (законы, Кодекс Республики Беларусь об образовании, указы, постановления, приказы и др.)?» большин-

ство респондентов ответили: «знаю частично» — 53 %, «знаю» — 31 %. 15 % выбрали ответ «скорее не знаю», 1 % — «не знаю совсем».

Ответы анкетированных специалистов подтвердили наши предположения, поскольку в вопросе были указаны разные нормативные правовые акты. Так, например, Кодекс Республики Беларусь об образовании регулирует прежде всего отношения в сфере образования, что в психоневрологических домах-интернатах для взрослых не является обязательным аспектом. Вместе с тем показательно, что респонденты интересуются и знакомятся с нормативно-правовой базой, относящейся к сфере их занятости.

В данном исследовании нас в первую очередь интересовали вопросы, относящиеся к проблеме создания образовательного пространства для взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь. В связи с этим отметим, что определение нормативно-правового регулирования общественных отношений в системе специального образования имеет большое значение для её развития и обеспечения реализации конституционного права лиц с особенностями психофизического развития на получение образования, социальную адаптацию и интеграцию их в обществе, в том числе приобретение навыков самообслуживания, подготовку к трудовой и профессиональной деятельности, семейной жизни.

Наиболее значимыми достижениями специального образования являются преодоление изолированности, обособленности, отчуждённости лиц с особенностями психофизического развития, изменение психологии восприятия человека с психофизическими нарушениями. Все лица с особенностями психофизического развития, независимо от своих учебных возможностей и состояния здоровья, признаются «обучаемыми» и включаются в образовательный процесс, у них формируются жизненно значимые умения [6; 7].

Ещё в 2004 году впервые принятый в Республике Беларусь Закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» определил, что «лица с особенностями психофизического развития име-

ют право на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями в адекватной их здоровью среде обучения» (статья 5, пункт 1) [9].

Эти тенденции прослеживаются и в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2011), в котором как направления государственной политики в сфере образования указываются «обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования», а также «создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи» (статья 2, пункты 2.2, 2.3) [4].

Указанные направления перекликаются с идеями Конвенции ООН о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в декабре 2006 года и подписанной Указом Президента Республики Беларусь № 401 от 24 сентября 2015 года. В статье 24, которая называется «Образование» (пункт 1) данной Конвенции зафиксировано:

«1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

- a) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;
- b) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объёме;
- c) к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества» [5].

Таким образом, обеспечение равного доступа к образованию всех категорий лиц с особенностями психофизического развития является весьма актуальной проблемой, требующей оперативных решений.

Интересными считаем ответы специалистов на вопрос *«Кому, на Ваш взгляд, должна принадлежать главенствующая роль в решении проблем лиц с интеллектуальной недостаточностью?»*. Примечательно, что большинство респондентов выбрало ответ *«Государству»* — 41 %, далее следует ответ *«Всему обществу»* — 30 %, затем *«Специализированным учреждениям (домам-интернатам, центрам и др.)»* — 23 %, *«Семье»* — 19 %, *«Общественным организациям»* — 11 %, *«Церкви»* — 3 %. 10 % респондентов не смогли определиться и оставили этот вопрос без ответа. Эти данные свидетельствуют о той важной роли, которую призвано исполнять и исполняет наше социально ориентированное государство, вместе с тем и семья не должна оставаться в стороне и перекладывать все заботы о своих родных с проблемами в развитии только на государственные учреждения.

На вопрос *«Отмечаете ли Вы положительные тенденции в отношении общества и государства к лицам с интеллектуальной недостаточностью?»* большинство анкетированных (63 %) ответили, что «да, отмечаю». 26 % респондентов выбрали вариант «скорее да, чем нет»; 4 % ответили «скорее нет, чем да»; считают, что «нет перемен» 4 %. Полученные данные свидетельствуют, что в домах-интернатах, как и во всём нашем обществе, заметны существенные позитивные перемены. Такое мнение высказали 89 % респондентов (суммарно 1-й и 2-й варианты ответов). Это вселяет оптимизм и даёт надежду на дальнейший прогресс, состояние дел в отношениях общества и государства к лицам с интеллектуальной недостаточностью не остаётся прежним, оно меняется и меняется к лучшему. Так считают те, кто имеет непосредственное отношение к общению и взаимодействию с этими людьми.

Выяснить осведомлённость специалистов, работающих в психоневрологических домах-интернатах, относительно прав проживающих там взрослых с интеллектуальной недостаточностью, позволял вопрос *«Знаете ли Вы те виды гарантированной помощи, которые предоставляются лицам с интеллектуальной недостаточностью?»*. Ответы показали, что большинство анкетированных знают виды гарантированной помощи, которые предоставляются лицам с интеллектуальной недостаточностью —

59 % респондентов ответили положительно. Однако 29 % опрашиваемых ответили, что «знают частично», а 13 % вообще указали, что «скорее не знают». Это подтверждает необходимость определённой просветительской работы в данном направлении.

Известно, что развитым, гуманистическим и демократичным обществом может быть признано тогда, когда оно способно оказывать помощь и осуществлять поддержку малозащищённых слоёв населения, к коим можно отнести и лиц с интеллектуальной недостаточностью, которые, даже будучи достаточно взрослыми, в силу специфики своего развития, остаются по-детски наивными и незащищёнными, не всегда способны ответить на нанесённые им оскорбления или самостоятельно защитить свои права.

Отношение в психоневрологических домах-интернатах к таким проживающим выяснялось с помощью следующих вопросов анкеты. На вопрос *«Можете ли Вы сказать, как часто нарушаются права людей с интеллектуальной недостаточностью в тех учреждениях, где они находятся?»* большинство респондентов ответили «очень редко» (38 %), «не нарушаются» — 33 %. 16 % анкетированных считают, что «нарушаются редко», 11 % — «не очень часто», 3 % — «нарушаются часто». В целом, полученные ответы свидетельствуют о сложившейся благоприятной практике взаимоотношений между работниками и проживающими, об устойчивом доброжелательном и доверительном климате в психоневрологических домах-интернатах по отношению к находящимся там инвалидам. Наличие же негативных проявлений и нарушение прав людей с интеллектуальной недостаточностью считаем недопустимым, однако здесь необходимо выяснять, что именно и какой конкретный случай подразумевался в ответах респондентов.

Показательными считаем ответы работников психоневрологических домов-интернатов на вопрос *«С чем Вам приходится чаще сталкиваться по отношению к лицам с интеллектуальной недостаточностью?»*. Респондентам кроме предложенных вариантов ответов предоставлялась возможность высказать своё личное мнение. 48 % специалистов указали, что чаще сталкиваются *«с желанием помочь, с сочувствием»* — 45 %, *«с бесплатной помо-*

щью и поддержкой» — 15 %, «с равнодушием» — 15 %, «с раздражительностью» — 4 %, «с дискриминацией» — 1 %. 4 % респондентов не ответили на данный вопрос.

На следующий вопрос анкеты «Нужно ли менять общественное сознание по отношению к лицам с интеллектуальной недостаточностью?» были получены такие ответы специалистов: «нужно» — 60 %; «очень нужно» — 15 %; «считаю, что это было бы значительно» — 12 %; «нет, это не даст эффекта» — 5 %. 9 % респондентов оставили вопрос без ответа. Подобное распределение ответов отражает общие гуманистические тенденции в социуме, однако пессимистичные настроения 5 % респондентов, полагающих, что перемены не дадут эффекта, нуждаются в отдельном изучении.

На вопрос анкеты «Изменились ли Ваши взгляды на людей с интеллектуальной недостаточностью с того момента, когда Вы начали работать в доме-интернате?» были получены разные варианты ответов. Большинство специалистов (68 %) считают, что их взгляды изменились; следующая за ними группа в 15 % ответила, что «скорее изменились, чем нет»; 12 % респондентов полагают, что их взгляды не изменились; 3 % сомневаются, считая, что их взгляды «скорее не изменились, чем изменились»; 3 % респондентов уклонились от ответа на данный вопрос.

Насколько открыто наше общество в плане обсуждения вопросов и проблем лиц с интеллектуальной недостаточностью, частично помогая осветить вопрос анкеты «Обсуждаете ли Вы со своими соседями проблемы лиц с интеллектуальной недостаточностью?». Были получены следующие варианты ответов — наибольшее количество респондентов «обсуждают иногда» (44 %), «никогда не обсуждают» 41 %, 14 % «обсуждают часто».

## **Второй блок «Потребности и возможности».**

В ходе анкетирования специалистам, работающим в психоневрологических домах-интернатах, задавался вопрос «Знаете ли Вы особенности и потребности людей с интеллектуальной недостаточностью?». Полученные результаты показали, что половина опрошенных (50 %) специалистов знают особенности и потребности людей с интеллектуальной недо-

статочностью. Чуть меньше респондентов (38 %) ответили, что «знают частично». Только 11 % анкетированных ответили, что «скорее не знают» особенностей, характерных для людей с интеллектуальной недостаточностью. Ответ «не знаю совсем» остался без показателей — 0 %.

Эти данные свидетельствуют о том, что респонденты интересуются особенностями и потребностями проживающих в домах-интернатах людей, они им не безразличны. Вместе с тем ответ «знаю частично» свидетельствует о необходимости большего, по возможности, информирования специалистов о нуждах и особенностях развития людей с интеллектуальной недостаточностью, вероятно, есть потребность в проведении круглых столов, обучающих краткосрочных семинаров с профессионалами, занимающимися подобными вопросами, например, специалистами учреждений Министерства образования. Такая консолидация и обмен опытом будут обоюдополезны.

Предлагая респондентам круг вопросов о дееспособности людей с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах, мы посчитали необходимым выяснить, знают ли сами специалисты, что обозначает понятие «дееспособность». В анкете присутствовал вопрос «Знаете ли Вы, что такое дееспособность?». Нами были получены следующие варианты ответов: «знаю» — 94 %, «знаю частично» — 5 %, «скорее не знаю» — 0 %, «не знаю совсем» — 1 %.

Следует уточнить, что в действующем Гражданском кодексе Республики Беларусь (ГКРБ) статья 20 посвящена дееспособности. В статье конкретизируется следующее: «Статья 20. Дееспособность граждан.

1. Способность гражданина своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их (гражданская дееспособность) возникает в полном объеме с наступлением совершеннолетия, то есть по достижении семнадцатилетнего возраста.
2. В случае, когда законодательством допускается эмансипация (статья 26 настоящего Кодекса) или вступление в брак до достижения восемнадцати лет, гражданин, не достигший



восемнадцатилетнего возраста, приобретает дееспособность в полном объеме соответственно с момента принятия решения об эмансипации или со времени вступления в брак. Приобретенная в результате заключения брака дееспособность сохраняется в полном объеме и в случае расторжения брака.

При признании брака недействительным суд может принять решение об утрате несовершеннолетним супругом полной дееспособности с момента, определяемого судом.

3. Все граждане имеют равную дееспособность, если иное не установлено законодательством» [3].

А статья 21 ГК РФ гласит: «Никто не может быть ограничен в правоспособности и дееспособности иначе как в случаях и порядке, установленных законом» [3]. Известно, что проживающие в психоневрологических домах-интернатах люди с интеллектуальной недостаточностью лишены дееспособности в результате судебных решений. На проживание каждого из них государство затрачивает значительные финансовые средства. Однако наблюдения за жителями домов-интернатов, более плотное знакомство с ними позволяют предположить, что определенной (незначительной) части проживающих в домах-интернатах можно было бы вернуть дееспособность, с учетом их индивидуальных возможностей и ряда иных факторов, предоставить им возможность самостоятельно проживать и зарабатывать деньги.

Данное предположение мы высказали в виде аналогичного вопроса специалистам: «Как Вы считаете, среди проживающих сейчас в доме-интернате людей с интеллектуальной недостаточностью есть те, которым необходимо (возможно) вернуть дееспособность?». Подтверждение высказанной нами положительной версии мы нашли среди полученных ответов респондентов. 39 % ответили — «да», 31 % — «скорее да, чем нет», 15 % — «скорее нет, чем да», 11 % — «нет», 4 % опрошенных не ответили вообще.

Вместе с тем просто возвращение дееспособности лицам с интеллектуальной недостаточностью, проживающим в психоневрологических домах-интернатах, не решает всех проблем, связанных с их самостоятельным проживанием, социализа-

цией и адаптацией в обществе. Готово ли общество принять таких особенных людей, предоставить им возможность проживания среди обычных граждан? Показателен в плане понимания этого следующий ряд вопросов анкеты.

На вопрос «Скажите, Вы хотели бы, чтобы люди с интеллектуальной недостаточностью жили только в закрытых учреждениях системы социальной защиты?» анкетированные дали следующие ответы: большинство — 33 % ответили «да»; следующая за этой группа ответов — 26 % — ответ «нет», и группы сомневающихся — 21 % — «скорее нет, чем да»; 18 % — «скорее да, чем нет».

В качестве причин положительного варианта (то есть «должны жить только в закрытых учреждениях») респонденты указали следующие (проецируем): «они (люди с интеллектуальной недостаточностью) не могут жить самостоятельно»; «люди с различной степенью умственной недостаточности могут жить и в учреждениях открытого вида, и самостоятельно, но это зависит от диагноза, в некоторых случаях проживающие должны находиться только под присмотром специалистов (в том числе и в закрытых учреждениях)»; «опасаюсь за их безопасность»; «такие люди должны быть под постоянным наблюдением для их блага»; «они не отвечают за свои действия, поступки, непредсказуемы»; «должны жить в своих семьях, если такие есть».

На вопрос «Как Вы считаете, есть ли среди проживающих сейчас в психоневрологическом доме-интернате людей с интеллектуальной недостаточностью те, которые могут проживать отдельно и самостоятельно, не в доме-интернате?» ответы респондентов распределились следующим образом: 36 % ответили утвердительно, 26 % — «скорее нет, чем да», 21 % — «скорее да, чем нет», 14 % — «нет».

Условно подытоживал этот блок вопросов о возможности возвращения дееспособности и о самостоятельном проживании лиц из домов-интернатов вопрос: «Вы готовы к тому, чтобы рядом с Вами (на одной улице, в одной из квартир многоквартирного дома) самостоятельно проживал человек с интеллектуальной недостаточностью?». Полученные ответы показали, что большинство не готово — ответ «нет» дали 33 % респондентов, но следом за ними идет группа оптимистов —

30 % ответили «да». 21% респондентов выбрали вариант «скорее нет, чем да», а 16 % — вариант «скорее да, чем нет».

Специалисты уточняли свой выбор следующим образом (проецируем): «да, но с условием отсутствия опасности для окружающих»; «жить только с родными»; «умственная недостаточность не является противопоказанием для самостоятельного проживания, главное обучить человека всем навыкам социума».

### Третий блок «Дополнительное образование».

Исследование психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме показывает, что специфическими особенностями лиц с интеллектуальной недостаточностью является сниженная критичность по отношению к себе, трудности формирования адекватной самооценки. Вместе с тем необходимо помнить, что включение в социум и социальная жизнь строятся с учётом определённых требований и правил. Общение между людьми подчиняется правилам этикетного поведения на эмоциональной основе. Для лиц с интеллектуальной недостаточностью важно понимать, как их поведение и поступки оценивают другие люди, замечать эти оценки и уметь социально правильно на них реагировать [2; 6].

Следующий вопрос анкеты «*Влияет ли, по Вашему мнению, отношение сотрудников дома-интерната на самооценку людей с интеллектуальной недостаточностью?*» позволял в некоторой степени выяснить реакции лиц, проживающих в доме-интернате. Были получены ответы: «влияет в какой-то степени» — 65 %; «очень влияет» — 30 %; «не очень влияет» — 3 %; «не влияет вообще» — 0 %.

Также нас интересовало мнение специалистов, работающих в психоневрологических домах-интернатах, по вопросам целесообразности, актуальности и возможности создания образовательного пространства для лиц (18+) с интеллектуальной недостаточностью. Этой тематике был посвящён следующий ряд вопросов анкеты.

«*Как Вы считаете, нужны ли финансовые затраты государства на образование людей (18+) с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах?*» — интересовались мы у респондентов и получили

вот такие варианты ответов: «да» — 39 %, «скорее да, чем нет» — 33 %, «скорее нет, чем да» — 21 %, «нет» — 8 %.

Ответы показывают, что работники психоневрологических домов-интернатов осознают необходимость и возможность развития, обучения, воспитания и коррекции нарушений у проживающих в доме-интернате людей с интеллектуальной недостаточностью. И тот факт, что специалисты в большинстве своём считают целесообразным государственное финансирование дальнейшего образовательного процесса, направленного прежде всего на повышение качества жизни проживающих, мы находим весьма показательным.

Вопрос о том, *чему нужно обучать людей с интеллектуальной недостаточностью для дальнейшего возможного их самостоятельного проживания*, был открытым и предполагал самостоятельные варианты ответов анкетированных. Разброс вариантов ответов показал полярность мнений на это счёт: от ответа «всему» до ответа «ничему». Также были получены следующие ответы: «(необходимо обучать) самообслуживанию; самостоятельности в быту; простым социально-бытовым навыкам; труду, рукоделию, благоустройству; шитью, строительству; таким профессиям, которые им пригодятся для зарабатывания на жизнь; самостоятельному проживанию; приготовлению пищи, общению в социальной среде; грамоте, поведению, труду; писать, читать, считать; уважению и пониманию друг друга; приёму медикаментов; распорядку дня, навыкам взаимодействия с деньгами, общению с людьми, умению дружить, ценить труд, трудиться, жить по законам общества; ухаживать за собой, сдерживать свои эмоции, осваивать простейшие профессии (цветовод, дворник, помощник для любого из сотрудников интерната); уметь себя обслуживать, ухаживать за своим жильём и др.».

Анализируя полученные ответы на данный вопрос, мы видим, что респонденты вычленяют несколько направлений обучения, на которые необходимо обратить внимание педагогам (или тем, кто будет проводить обучающие занятия с проживающими в домах-интернатах). Названные направления для ориентира мы условно подразделили на следующие области: **самообслуживание; обучение грамоте и математике; социально-**

**эмоциональное развитие; навыки самостоятельного проживания; трудовые навыки; элементарные знания о своём здоровье и о медицинской помощи.**

Один из вопросов анкеты требовал конкретизации образовательных областей с целью уточнения их перечня при создании образовательного пространства для лиц (18+), проживающих в психоневрологических домах-интернатах. Нас интересовало мнение специалистов *«необходимы ли специальные образовательные программы и учебные занятия с лицами с интеллектуальной недостаточностью, проживающими в доме-интернате, по следующим направлениям?»* и указывались конкретные направления обучения и воспитания. Полученные ответы мы распределили по мере убывания. Наибольший процент респондентов отдал предпочтение образовательной области «Самостоятельность в быту. Труд» — 93 %.

Остальные образовательные области получили следующее количество подтверждений:

- «Обучение чтению и письму» — 54 %;
- «Эмоции. Ситуационное поведение» — 36 %;
- «Эстетическое развитие» — 29 %;
- «Человек и мир» — 29 %;
- «Практическая математика» — 28 %.

Один из специалистов посчитал необходимым высказать личное мнение по этому вопросу, указав, что (проецируем) «для самостоятельного проживания таких людей нужно обязательно научить их самостоятельно обращать внимание на своё здоровье и научить принимать медикаменты по их заболеванию. Это очень важно!».

Следующий вопрос анкеты в некотором роде являлся контрольным по отношению к предыдущим вопросам и позволял ещё больше прояснить ситуацию с дополнительным образованием взрослых, проживающих в условиях психоневрологических домов-интернатов. Вопрос звучал так: *«Как Вы считаете, чему можно обучить людей с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в доме-интернате?»*. Анкетированным были предложены варианты ответов, также они имели возможность высказать своё мнение по данному вопросу. Ответы распределились следующим образом:

«можно научить общественно-полезному труду» — 70 %;

«можно научить простым социально-бытовым навыкам» — 68 %;

«можно научить читать и писать» — 43 %;

«можно обучить только некоторых из проживающих взрослых» — 25 %;

«все проживающие в интернате люди необучаемы» — 4 %.

Некоторые респонденты предпочитали не отвечать на данный вопрос вообще — 6 %, а некоторые анкетированные уточняли так: «в силу их психического заболевания проживающие необучаемы». Такая позиция — «необучаемые» — в системе специального образования давно уже считается устаревшей и утратившей свою актуальность. Признание того, что каждый человек способен к обучению, подводит к необходимости учёта его потенциалов и ресурсов, поскольку кому-то важно и необходимо изучить теорию и практику кораблестроения, а кому-то (в нашем случае — проживающим в психоневрологических домах-интернатах лицам с интеллектуальной недостаточностью) главное — научиться жизнеспособному поведению, освоить те умения, навыки, способы деятельности, которые необходимы им ежедневно и помогут самостоятельно адаптироваться в обществе. В некотором роде эту мысль подтверждает и высказывание одного из респондентов (проецируем): «Каждый (*проживающий*) индивидуален и имеет свои способности».

#### **Четвёртый блок «Компетентность».**

Рассматривая вопросы, относящиеся к оцениванию профессиональной компетентности сотрудников психоневрологических домов-интернатов, мы попросили их ответить на вопрос *«Считаете ли Вы достаточной свою подготовку для работы с людьми с интеллектуальной недостаточностью?»*. 45 % ответили «да», 25 % — «скорее да, чем нет», 10 % — «скорее нет, чем да», 16 % — «нет». Дополнительно последовал комментарий от одного из респондентов: «Должны быть специалисты в этом направлении, в том числе и в штатном расписании».

Опираясь на наш личный опыт общения со специалистами, работающими в условиях психоневрологических домов-интернатов, хочется подчеркнуть наличие практически у всех особых личностных и профессиональных качеств, таких как толерантность, гуманность, доброжелатель-

ность, терпеливость, настойчивость, упорство и многих других, которыми важно обладать современному специалисту, работающему с такой непростой категорией, как взрослые (18+) с интеллектуальной недостаточностью.

Пытливость и критичность специалистов по отношению к своей компетентности подчёркивают ответы на вопрос «*Нужны ли Вам дополнительные занятия по повышению квалификации в области помощи лицам с интеллектуальной недостаточностью?*»: 21 % опрошиваемых считают, что нужны, 18 % ответили «скорее да, чем нет», 13 % — «скорее нет, чем да». Большинство респондентов считает, что не нуждаются в занятиях — 40 % ответивших.

**Выводы.** Проведённое анкетирование помогло:

- отследить тенденции развития современного общественного мнения относительно лиц с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах;
- определить имеющиеся ресурсы развития взрослых с интеллектуальной недостаточностью и направления образовательной помощи с целью создания для них в психоневрологических домах-интернатах нового образовательного пространства;
- прогнозировать актуальный круг мероприятий по улучшению образовательной деятельности с возможным расширением навыков самостоятельного проживания лиц с интеллектуальной недостаточностью, а возможно, и по возвращению им дееспособности.

В качестве рекомендаций можно предложить проведение дней информирования, личных консультаций специалистами родственников лиц, проживающих в домах-интернатах, с целью повышения социально-эмоционального статуса проживающих в глазах близких, улучшения их психологической защищённости и максимально возможного (в зависимости от состояния) включения в социум. Недопустимыми являются факты проявления агрессии, неуважения и безразличного отношения к взрослым с интеллектуальной недостаточностью.

Мониторинг подтвердил актуальность организации образовательного простран-

ства в психоневрологических домах-интернатах. На сегодня направления работы для проведения обучающих занятий, выявленные в ходе анкетирования, учтены при разработке учебно-методических комплексов (УМК), созданных для обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью в возрасте (18+), проживающих в психоневрологических домах-интернатах. Указанные разработки УМК для заявленной категории лиц осуществлены впервые в Республике Беларусь. УМК подготовлены в 2016 году для проекта Международного общественного объединения «Голос сердца» специалистами Национального института образования и членами временного научного коллектива и включают программы, методические рекомендации и пособия по следующим направлениям:

- 1) **«Обучение грамоте взрослых (18+) с интеллектуальной недостаточностью»** (автор Лещинская Татьяна Лаврентьевна, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент);
- 2) **«Эмоции. Ситуационное поведение»** (автор Ковалец Илона Владимировна, заведующий лабораторией специального образования Национального института образования кандидат педагогических наук, доцент);
- 3) **«Практическая математика»** (авторы Лисовская Татьяна Викторовна, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент; Скивицкая Мария Евгеньевна, доцент кафедры теории и методики специального образования Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, кандидат педагогических наук);
- 4) **«Самостоятельность в быту»** (автор Кислякова Юлия Николаевна, заведующий кафедрой частных методик факультета повышения квалификации специалистов образования ИПКиП Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент);

**5) «Человек и мир»** (автор Былино Марина Владимировна, преподаватель кафедры педагогики и психологии непрерывного образования ИПКиП Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка).

Апробация и внедрение разработанных УМК будут способствовать трансформации современной системы специально-

го образования в открытую образовательную систему, которая базируется не только на идее толерантности (терпимости) к инаковым, но и на уважении к ним, когда культура человеческой полезности сменяется культурой человеческого достоинства, на признании того, что нет «социально неперспективных», всем гарантируется педагогическая помощь и поддержка.

### Список цитированных источников

1. Баряева, Л. В. Воспитание и социализация лиц с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью / Л. В. Баряева, В. И. Липакова, Е. Т. Логинова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 120 с.
2. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов : пособие для педагогов / И. К. Боровская, М. В. Былино, Ю. Н. Кислякова, Е. М. Калинина, И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская. — Минск : Национальный институт образования, 2007. — 216 с.
3. Гражданский Кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://pravo.kulichki.com/vip/gk/00000002.htm#g3>. — Дата доступа : 27.09.2015.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-З. — Минск : Амалфея, 2011. — 496 с.
5. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability). — Дата доступа : 27.09.2015.
6. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием : учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : Четыре четверти, 2008. — 392 с.
7. Лещинская, Т. Л. Эвристика формирования жизнеспособного поведения учащихся вспомогательной школы / Т. Л. Лещинская, О. В. Конох // Педагогическая наука и образование. — 2013. — № 4. — С. 70—78.
8. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями. Теоретические основы и практический опыт / сост., ред. и авт. предисл. К. Грюневальд; пер. со шведск. А. Львовского. — СПб. : Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2003. — 144 с.
9. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) : Закон Респ. Беларусь от 18 мая 2004 г. № 285-З // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2004. — № 87. — 2/1034.

*Материал поступил в редакцию 17.03.2016.*