

ISSN 2310-273X

2⁽¹⁹⁾
2017

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2017 2⁽¹⁹⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905

для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



9 772310 273009 17006

Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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

2 (19)
2017

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

- Русецкий В. Ф.** Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования (Окончание. Начало в № 1 за 2017 год) 3

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Позняков В. В.** Саморефлексия в творческом развитии специалиста 10

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Савельева Т. М.** Современные цивилизационные вызовы и их влияние на личность 17
- Джиган Н. Д.** Созидание продуктивного субъекта образования средствами самореализации природных потенциалов 25
- Щекудова С. С.** Роль образовательной среды в развитии гибкости и быстроты мышления старшеклассников 34
- Кондрашова В. О.** Прародительско-родительско-детские ценности в условиях межпоколенного социализирующего диалога 39
- Дворак В. Н., Тужик Е. Ф., Киреева Г. В.** Теоретические аспекты разработки технологий коррекции неблагоприятных психических состояний у студентов-спортсменов 45

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Мицкевич Н. И.** Развитие педагогического образования в контексте бипрофессиональной подготовки учителя (Окончание. Начало в № 4 за 2016 год) 49
- Позняк А. В.** Специфика кластерного взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования 56

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Канашевич Т. Н.** Условия реализации преемственности уровней технического образования .. 61

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Селиванова Л. И., Явор А. О.** Теоретико-методологическое обоснование развития морально-этической ответственности старших подростков в условиях социально-педагогического учреждения 66
- Бесан Д. Н.** Возможности использования контент-анализа при изучении особенностей гражданско-патриотического воспитания студенческой молодёжи 73

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Рахманова Е. В.** Ситуативно обусловленное обучение как путь к снятию коммуникативных барьеров у лиц со слуховой депривацией 79

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Солдатова О. В.** Моделирование образовательного процесса в учреждении дошкольного образования в целях развития творческой активности детей в возрасте 5—6 лет 84

ТЕМА ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

- Пехота Г. В.** Пренатальное воспитание: взгляд в будущее 96

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 19.06.2017

Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,24
Тираж 101 экз.
Заказ № 1765

Номер подготовили:

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

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

Напечатано в ОАО «Типография «Победа».
Лицензия ЛП № 02330/478 от 14.09.2016.
Ул. В. Тавлая, 11, 222310, г. Молодечно.

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, 2017

Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования

(Окончание. Начало в № 1 за 2017 год.)

В. Ф. Русецкий,

начальник Научно-исследовательского центра Национального института образования, доктор педагогических наук, доцент

По результатам анализа трудностей внутришкольного оценивания обосновываются важнейшие подходы к разработке научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования. Сформулированы ключевые требования к научно-методическому обеспечению оценки образовательных достижений учащихся.

Ключевые слова: оценка качества образования, образовательные результаты учащихся, учреждения общего среднего образования, научно-методическое обеспечение, подходы и принципы.

Based on the analysis of intraschool evaluation difficulties, major approaches to the development of scientific and methodological support of assessing the quality of educational outcomes at the level of general secondary education institutions are substantiated. Basic requirements to scientific and methodological support of the evaluation of pupils' educational achievements are formulated.

Keywords: education quality evaluation, pupils' educational outcomes, general secondary education institutions, scientific and methodological support, approaches and principles.

В психологических исследованиях [2] сформулированы основы **критериального** (критериально-ориентированного) **подхода** к оцениванию образовательных достижений учащихся, которые в соответствии с данным подходом сравниваются с содержанием образования или требованиями к результатам обучения.

Критериальный подход имеет принципиальное значение при подготовке научно-методического обеспечения системы оценки качества образования, поскольку находит прямое отражение в содержании разрабатываемого инструментария и методике его применения в ходе оценочных процедур. «...Необходима разработка специализированных критериально-ориентированных измерителей, охватывающих все основные объекты изучения и требования государственного общеобязательного стандарта образования» [4, с. 14].

Другой аспект, определяющий важность критериального подхода, связан с реализацией в содержании образования компетентностного подхода. Оба названных подхода согласуются в том, что образовательные стандарты включают требования к результатам учебных достижений учащихся, которые в свою очередь ориентированы не на репродуктивный уровень усвоения учебного материала, а на практическое овладение умениями и навыками, способностями деятельности, на формирование готовности решать жизненные задачи, действовать в незнакомой ситуации. «Критериально-ориентированное измерение достижений лучше всего приспособлено для определения на элементарном уровне развития основных навы-

ков... Цели обучения могут быть упорядочены в иерархическую последовательность так, чтобы усвоение более элементарных навыков служило предпосылкой для формирования навыков более высокого уровня» [2, с. 93].

Можно сформулировать следующие принципы, в которых находит свою реализацию критериальный подход.

Принцип *ориентации критериев на деятельность, практическую основу* заключается в том, что содержание инструментария научно-методического обеспечения оценки качества образования направлено на проверку готовности учащихся к осуществлению определённых видов деятельности. Инструментарий, как и другие элементы данного обеспечения, должен отвечать ряду требований: «Конкретное и детальное описание целей обучения, наличие для каждой цели адекватного набора заданий и распределение заданий по степени трудности» [2, с. 94].

Принцип *диагностического характера оценочной деятельности* предполагает, что разрабатываемое научно-методическое обеспечение оценки образовательных результатов учащихся строится согласно цели диагностики учебных достижений учащихся и последующей коррекции образовательного процесса в соответствии с особенностями усвоения предметного содержания. Таким образом, в научно-методическом обеспечении (инструментарии и методических рекомендациях) должна быть заложена возможность как проверки и контроля качества образования, так и накопления статистических данных, их методического анализа и прогнозирования дальнейшего построения индивидуальной образовательной траектории учащегося.

Как видно из сказанного выше, закономерным в реализации критериального подхода является также принцип *индивидуализации оценочной деятельности*. Участвуя в оценочной процедуре, ученик получает данные о своём индивидуальном образовательном прогрессе, а последующая работа учителя с ним строится на полученной в ходе испытания информации и направлена на обеспечение индивидуальных образовательных запросов учащегося.

Учитывая специфику и сложный характер оценочной деятельности, необходимо

при разработке научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов прибегнуть также к **квалиметрическому подходу**. Квалиметрия, или измерение качества, означает анализ количественных и качественных параметров в неразрывном единстве, качество понимается как совокупность отдельных свойств. Основная задача квалиметрии — разработка методик оценки качества объекта.

Квалиметрический подход в образовании предполагает разработку научно обоснованных методик и инструментария для проведения оценки качества образования. При этом главное значение приобретает не только соблюдение методологии количественной оценки качества, но и выбор показателей оценки. В частности, для системы образования в Республике Беларусь такие важные в международной практике показатели, как увеличение охвата начальным образованием, его общедоступность и др., не являются актуальными в силу достигнутого уровня развития. На первый план выходят показатели, связанные с качеством предоставляемых образовательных услуг, соответствием образования современным условиям, его ориентацией на потребности рынка труда, повышение трудовой конкурентоспособности человека и пр.

При квалиметрическом подходе количество и качество выступают в неразрывном единстве, качество интерпретируется через количественные показатели. Этот аспект имеет особенное значение в образовании и, прежде всего, в оценке образовательных достижений учащихся, поскольку позволяет всесторонне и объективно оценить такой сложный объект, как уровень образовательных результатов учащихся. «Изменение контрольно-оценочной деятельности происходит на основе квалитативизации — количественного выражения качества подготовленности обучающихся. Именно квалиметрический подход даёт обществу ценную информацию о том, что реально представляют собой программные требования, где проходит разумная граница между обязательным минимумом и профилирующим содержанием» [8].

С точки зрения данного подхода управление качеством образования — это системный процесс, который охватывает все составляющие образования: разработку

его содержания и методов, подготовку средств обучения и кадров, организацию обучения и воспитания, контроль результатов образовательной деятельности и т. д. Оценка образовательных результатов учащихся занимает особое место в этой системе, поскольку для неё наиболее значимы основные требования квалиметрии, связанные с научным обоснованием процедур оценки, выработкой валидного инструментария, адекватной интерпретацией полученных результатов. Таким образом, квалиметрический подход обеспечивает построение не только системы оценивания качества образования (в целом или по отдельным аспектам), но и валидных измерителей деятельности учащихся и учителей.

Указанный подход в оценке качества образования и прежде всего его результатов непосредственным образом согласуется с компетентностным подходом как основой, на которой зиждется содержание образования и требования к его результатам. Компетентностный подход ориентирован на формулировку результатов образовательной деятельности и уровней учебных достижений учащихся. Это является предпосылкой для дальнейших квалиметрических процедур, позволяющих осуществить комплексное количественное оценивание качества образовательных результатов. Педагогическая квалиметрия даёт возможность «проводить самостоятельный анализ исследуемых закономерностей на основе математического моделирования» [3, с. 39].

Квалиметрический подход в образовании взаимосогласуется также с системным, поскольку квалиметрия создаёт условия для систематичности, объективности, действенности процедур контроля и полученных результатов. «Задача прикладной педагогической квалиметрии — разработка конкретных методик и математических моделей для оценки качества конкретных объектов образовательного пространства» [3, с. 40]. Основой для разработки инструментария оценки является образовательный стандарт. Образовательные результаты учащихся оцениваются в соответствии с заложенными в этом документе требованиями к уровню образовательных достижений учащихся.

При разработке научно-методического обеспечения оценки качества образова-

тельных результатов учащихся актуальными могут быть следующие принципы, в которых находит реализацию квалиметрический подход.

Принцип *ориентации инструментария и процедур оценки образовательных результатов учащихся на ожидаемые результаты образовательного процесса (принцип валидности)*. Такие результаты (как в соответствии и с компетентностным подходом) являются неотъемлемой составной частью образовательных стандартов. Задача разработчиков научно-методического обеспечения оценки качества образования заключается в том, чтобы найти адекватные измерители, которые бы способствовали получению достоверной информации о достижении конкретных образовательных результатов. Особую трудность для измерения представляют метапредметные и личностные компетенции. Необходимо таким образом подойти к формированию инструментария, чтобы он позволял через предъявляемые учащемуся задания в полной мере выразить все требования, заложенные в образовательных стандартах и учебных программах. Одним из распространённых недостатков используемых в разных странах, а также в различных видах и формах контроля контрольно-измерительных материалов является их неполное соответствие стандартам и программам. Это создаёт проблемы с организацией как непосредственно самих оценочных процедур, так и в целом всего образовательного процесса, включая мотивацию учащихся.

В алгоритм разработки контрольно-измерительных материалов входят: проектирование компетентностной модели учащегося (семантическая экспертиза перечня компетенций, классификация и отбор компетенций по группам, разработка и экспертиза тезауруса компетенций, разработка таксономической модели уровня сформированности компетенций); проектирование банка контрольно-измерительных материалов (разработка модели задания, разработка тезауруса аттестационных заданий, формирование банка заданий и их коррекция, определение шкалы оценивания); оценка качества и коррекция разработанных заданий [19, с. 48].

Принцип валидности предусматривает оценку её содержательной, конструктивной

и критериальной сторон. При этом в содержательном плане оценивается соответствие разработанного инструментария и методик его применения тем требованиям к уровню образовательных результатов учащихся, который закреплён в стандартах и программах. С точки зрения конструктивных особенностей валидность должна подтверждать, что разработанные инструментарий и методика соответствуют научно обоснованным конструктам. Наконец, критериальная валидность показывает статистическое соответствие результатов оценивания требованиям к уровню образовательных достижений учащихся.

Принцип *безусловной компетентности эксперта*, который привлекается к подготовке инструментария и другого научно-методического обеспечения оценки образовательных результатов. Согласно этому принципу разработка научно-методического обеспечения оценочной деятельности должна осуществляться специалистом, прошедшим специальную подготовку и имеющим квалификацию в области именно оценочной деятельности в образовании. Указанный принцип определяет, что контрольно-измерительные материалы, разрабатываемые учителями в процессе образовательной деятельности, не могут в полной мере отвечать всем требованиям, прежде всего валидности как меры соответствия предлагаемых заданий и процедур поставленным задачам обучения. Учителя склонны уделять больше внимания частным результатам, связанным в первую очередь с предметными компетенциями, и меньше тем, которые свидетельствуют об общем уровне развития ученика и его индивидуальном образовательном прогрессе.

Принцип *соблюдения алгоритма педагогической экспертизы*. Такой алгоритм включает в качестве основных этапов следующие:

- подготовительный (принятие решения о проведении экспертизы, определение её целей, выбор методики опроса экспертов);
- этап работы рабочей группы (разработка анкет, оценка их валидности, формирование экспертной группы, организация опроса);
- этап работы экспертной группы (экспертиза контрольно-измерительных материалов, процедур оценки);
- этап работы технической группы (обеспечение процедуры анкетирования, обработка результатов анкетирования);
- заключительный этап (анализ результатов и принятие решения) [19, с. 46].

Исследователи отмечают в качестве наиболее перспективного метода педагогической квалиметрии метод групповых экспертных оценок в силу его стандартизированной и объективности. Данный метод предполагает, что педагогическая экспертиза проводится по определённому алгоритму группой специально отобранных экспертов, компетентность которых предварительно оценена [19]. «Метод групповых экспертных оценок позволяет обрабатывать значительные массивы информации, в том числе слабоформализованной и нечисловой, характерной для педагогических исследований» [19, с. 47].

Основные требования к научно-методическому обеспечению оценки образовательных достижений учащихся на уровне учреждения образования

Исходя из проведённого выше рассмотрения и анализа образовательной практики, сложившейся в настоящее время в Республике Беларусь, можно сформулировать следующие основные требования к научно-методическому обеспечению оценки образовательных достижений учащихся на уровне учреждения образования.

1. Для эффективного осуществления оценки качества образования необходимо наличие полного комплекта научно-методического обеспечения. Важно, чтобы содержательно и структурно такой комплект соответствовал основным направлениям и функциям оценки качества образования. Оценивание в классе должно быть интегрировано в общую систему оценки качества образования, то есть обеспечено нормативно, процессуально, инструментально, чтобы использовать полученные в классе результаты в системе оценки качества образования.
2. Наличие функциональных, прозрачных, понятных не только учителям, но и обучающимся и их родителям шкалы оценки и норм оценивания образо-

- вательных результатов учащихся. Для внутриклассного оценивания большое значение также имеет, помимо наличия шкалы и норм, соответствующая подготовка учителя к эффективному их использованию, в том числе в плане корректировки образовательной деятельности учащегося с учётом результатов оценивания.
3. Инструментарий и процедуры оценки, используемые во внутриклассном оценивании, должны полностью соответствовать образовательным стандартам и учебным программам и быть по возможности стандартизированы для обеспечения единства процедуры оценки в разных учреждениях образования разными учителями за счёт централизованной разработки контрольно-измерительных материалов и методических рекомендаций к ним.
 4. Содержание инструментария должно быть ориентировано не только на проверку знаний, усвоенных учащимися, но и на выявление сформированных умений и навыков, способов деятельности, личностных, метапредметных и предметных компетенций. Соответственно по форме инструментарий не должен сводиться лишь к тестам с выбором ответа или с кратким (однословным) ответом.
 5. Ключевым параметром оценки качества образования (применительно к отдельной личности или к образовательному институту) является показатель индивидуального прогресса учащегося. «...Образовательные достижения учащегося определяются как изменение его отношения к предмету, наблюдаемое через изменение действия с предметом, при этом мы неизбежно должны перейти на деятельностный язык для описания содержания предметного образования» [14, с. 15].
 6. Используемые во внутриклассном оценивании инструментарий и методическое обеспечение к нему должны быть направлены на накопительное и обучающее оценивание. В целом такой вид оценивания называется формирующим и должен в полной мере соответствовать данной характеристике.
 7. Требуется подготовка квалифицированных специалистов для разработки и комплексной экспертизы контрольно-измерительных материалов. Такие материалы для достижения достаточного уровня валидности должны разрабатываться централизованно специалистами в области оценки качества образования.
 8. В соответствии с общим требованием о том, что система оценки качества образования должна отражать интересы всех субъектов образовательного процесса, создаваемое научно-методическое обеспечение должно учитывать особенности ролей субъектов (учеников, их родителей, учителей, руководителей) и специфику взаимодействия между ними, нацеливая на активность и самостоятельность.
 9. Оценка результатов деятельности учреждений образования должна проводиться с учётом всех внешних и внутренних факторов, определяющих специфику их положения и функционирования (финансовых, кадровых, социальных и иных).
 10. Необходима разработка методических рекомендаций по оценке образовательных достижений учащихся в условиях безотметочного обучения. Этот вид оценки вызывает значительные затруднения на практике (зачастую противоположного свойства: вводятся «суррогатные» отметки, учитель полностью игнорирует оценочную деятельность, усложняется система документации и т. п.), которые приводят к негативным последствиям в образовательном процессе.
 11. Требуется научное обоснование и разработка инструментария, позволяющего адекватно и объективно оценивать метапредметные и личностные образовательные результаты учащихся. Это предполагает определение статуса и легитимизацию «документов, подтверждающих когнитивные и неучебные достижения учащихся, создание условий, обеспечивающих достоверность содержащихся в них сведений» [15, с. 7].

ВЫВОДЫ

На уровне учреждения образования реализуются как внутренние, так и внешние **формы оценки**. При этом с целью обеспечения внутренних форм оценивания образовательных достижений учащихся необходима централизованная разработка научно-методического обеспечения, что создаст условия соблюдения единства требований в разных учреждениях образования. Внешние формы оценивания имеют значение для совершенствования образовательного процесса, поэтому соответствующее научно-методическое обеспечение для учреждений общего среднего образования должно ориентировать учителя на эффективные приёмы коррекции используемых методов и технологий согласно результатам, полученным учащимися.

Таким образом, все перечисленные выше подходы к разработке научно-методического обеспечения по оценке деятельности учреждений общего среднего образования (в аспекте образовательных достижений учащихся) не только не противоречат друг другу, но и взаимодополнительны. Это проявляется в том, что ряд принципов разных подходов коррелируют друг с другом, а на основе интегрирования различных подходов выводятся взаимно не противоречащие требования к содержанию, структуре и особенностям применения научно-методического обеспечения оценки качества образования.

При разработке научно-методического обеспечения по оценке деятельности учреждений общего среднего образования (в аспекте образовательных достижений учащихся) актуально большинство **общих принципов дидактики**, которые способствуют единству образовательного процесса, системной включённости процедур оценки и соответствующего обеспечения в процесс обучения и воспитания, активности субъектов образования в ходе процедур оценки.

Основными **подходами**, которые следует использовать для разработки научно-методического обеспечения, являются:

- *системный*, предусматривающий целенаправленность, поэтапность, долгосрочность, кластеризацию;
- *компетентностный*, характеризующийся деятельностной основой,

практикоориентированностью, нацеленностью на результат, на применение полученных знаний и умений в незнакомой ситуации;

- *средовой*, направленный на создание дружественной для учащегося среды, в которой не только осуществляется оценочная деятельность, но и формируются навыки самооценки учащихся;
- *критериальный*, означающий ориентацию критериев оценивания на деятельностную основу, придающий оценочной деятельности диагностический характер, обеспечивающий её индивидуализацию;
- *квалиметрический*, определяющий, что разработка и экспертиза контрольно-измерительных материалов должны осуществляться специалистами, прошедшими соответствующую подготовку, и с соблюдением имеющихся алгоритмов деятельности.

Принципы создания научно-методического обеспечения по оценке деятельности учреждений общего среднего образования детерминируются выбранными подходами. К указанным принципам относятся следующие: целостности; иерархичности; структуризации; ориентации цели образования на личностное развитие и успешную социализацию; ориентации содержания образования на освоение способов практической деятельности; формирования самостоятельности учащегося не только в учебной, но и в практической деятельности; надёжности и достоверности; прозрачности; валидности и др. Соблюдение данных принципов должно способствовать системному, комплексному характеру научно-методического обеспечения, его функциональности, строгому соответствию образовательным стандартам и учебным программам, ориентированности на выявление готовности применять на практике полученные знания и сформированные умения, формированию навыков самооценки. Научно-методическое обеспечение должно реализовывать накопительный и формирующий характер процедур оценивания, повышать уровень самостоятельности учащихся, содействовать индивидуализации оценивания и коррекции индивидуальной образовательной траектории.

Список цитированных источников

1. Агранович, М. Л. Оценка результатов деятельности общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс] / М. Л. Агранович // Журнал руководителя учреждения образования. — 2009. — № 6. — Режим доступа : http://obr.direktor.ru/archive/2009/6/Otsenka_rezultatov_deyatelnosti_obshcheobrazovatel. — Дата доступа : 24.08.2016.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. — М. : Педагогика, 1982. — Кн. 1. — 326 с.
3. Аркаева, Р. П. Квалиметрический подход в управлении качеством образования студентов [Электронный ресурс] / Р. П. Аркаева // Вектор науки ТГУ. — 2012. — № 1 (8). — С. 38—40. — Режим доступа : http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/008_arkaeva.pdf. — Дата доступа : 24.08.2016.
4. Бидайбеков, Е. Ы. Методические основы измерения результатов обучения школьников по информатике / Е. Ы. Бидайбеков, Т. О. Балыкбаев, Н. Ж. Ибрагимов. — Алматы, 2007. — 152 с.
5. Болотов, В. А. Виды и назначения программ оценки результатов обучения школьников [Электронный ресурс] / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Банк данных о работах, проводимых в России на федеральном и региональном уровнях в области оценки и управления качеством образования. — Режим доступа : <http://www.rtc-edu.ru/sites/default/files/files/public/Assessment%20programs.pdf>. — Дата доступа : 13.04.2016.
6. Болотов, В. А. Российская система оценки качества образования : главные уроки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Качество образования в Евразии. — 2013. — № 1. — С. 85—121.
7. Джонсон, М. Внутришкольное оценивание в международной практике [Электронный ресурс] / М. Джонсон, Н. Бурдетт // Проблемы современного образования. — 2010. — № 4. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/c/narodnoe-obrazovanie-pedagogika>. — Дата доступа : 28.06.2016.
8. Ефремова, Н. Тестовый контроль в образовании [Электронный ресурс] / Н. Ефремова. — Режим доступа : http://www.xliby.ru/nauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovanii/index.php. — Дата доступа : 12.09.2016.
9. Исследование систем оценки достижений учащихся. Анкета по оцениванию в классе. — Б. м. : Всемирный банк, 2013. — 10 с.
10. Исследование систем оценки достижений учащихся. Анкета по экзаменам. — Б. м. : Всемирный банк, 2013. — 21 с.
11. Кастро, де М. Х. Г. Развитие стимулирующей среды для оценки достижений учащихся в Бразилии / М. Х. Г. де Кастро. — Б. м. : Всемирный банк, 2012. — 30 с.
12. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся : основные ориентиры / М. Кларк. — Б. м. : Всемирный банк, 2012. — 48 с.
13. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утверждены заместителем Министра образования и науки Российской Федерации 1 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=194&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj9idjTuozPAhUFhSwKHQ1NBXY4vgEQFggqMAM&url>. — Дата доступа : 13.09.2016.
14. Мониторинг индивидуального прогресса в школьной системе оценки качества образования : сб. науч.-метод. материалов / сост. : В. А. Болотов [и др.]. — Красноярск : КК ИПК, 2012. — 148 с.
15. Новиков, А. М. Как оценивать качество образования [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Сайт академика Новикова А. М. — Режим доступа : <file:///C:/Users/Administrator/Desktop>. — Дата доступа : 09.09.2016.
16. Решетникова, О. А. Принципы организации процедур оценки качества образования [Электронный ресурс] / О. А. Решетникова // Российский тренинговый центр. Ресурсный центр. Публикации. — Режим доступа : <http://www.rtc-edu.ru/resources/publications>. — Дата доступа : 13.04.2016.
17. Рябинина, Л. А. О некоторых подходах к управлению качеством образования в школе на основе результатов мониторинга индивидуального прогресса учащихся / Л. А. Рябинина // Управление образованием : Теория и практика. — 2013. — № 2. — С. 64—72.
18. Слостёнин, В. А. Педагогика / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2003. — 576 с.
19. Шихова, О. Ф. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы [Электронный ресурс] / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. Изв. УрО РАО. — 2013. — № 4 (103). — С. 40—57. — Режим доступа : <https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0ahUKEwinyJXCntrOAHUPKywKHbtSC4wQFggpMAI&url>. — Дата доступа : 24.08.2016.

Материал поступил в редакцию 30.09.2016.

Саморефлексия в творческом развитии специалиста

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

Раскрываются сущность, функции и формы проявления саморефлексии в творческом и профессиональном развитии специалиста. Определяется роль профессионального самоанализа. Рассматриваются подходы к формированию идеальной модели субъекта профессионально-образовательной деятельности, значение культурно-контекстуальных условий профессионального развития специалиста.

Ключевые слова: анализ возвратный, поступательный, профессиональный самоанализ, саморефлексия, специалист, педагог, субъект, объект, структура, функции, творческое развитие.

The essence, functions and forms of manifestation of self-reflection in creative and professional development of a specialist are revealed. The role of professional self-analysis is determined. Approaches to the formation of an ideal model of the subject of professional and educational activity are considered. The role of cultural and contextual conditions for the professional development of a specialist is determined.

Keywords: return and progressive analysis, professional self-analysis, self-reflection, specialist, teacher, subject, object, structure, functions, creative development.

Объектом анализа в нашем исследовании является профессиональное развитие специалиста в сфере образования. Предметной областью выступает место и роль профессиональной саморефлексии в творческом развитии педагога. В качестве отправной идеи нами определён профессиональный самоанализ как фактор профессионального совершенствования специалиста. При этом мы осознаём: формы профессионального развития, равно как и его средства, могут быть весьма разнообразными. Данное обстоятельство обусловило характер публикации: она носит практико-методологическую направленность. Профессионально-творческий самоанализ автор рассматривает в качестве метода, применение которого будет способствовать решению задач креативного характера. Таким образом, общее — рефлексия как фактор креативного творческого развития субъекта — раскрывается на материале рефлексивного самоанализа специалиста в профессиональной области. Следовательно, владение методом рефлексивного анализа ставит педагога в креативно содержательную практико-методологическую позицию, позволяющую использовать самоанализ в качестве инструмента решения сложных профессиональных проблем.

Будем рассматривать специалиста как профессионального субъекта в ситуации относительной автономии, то есть в качестве самостоятельного объекта нашего изучения. Более того, такое состояние поддержано его ориентацией на профессиональный самоанализ, который пока гипотетически мы определяем как потенциально конструктивную позицию педагога, заинтересованного в собственном профессиональном самосовершенствовании. Напомним читателю, что под анализом понимают метод познания, который в конкретной ситуации может выступать в единстве с другими методами в качестве способа разрешения противоречий. Соглашаясь с тем, что количество способов решения проблем в принципе не

поддаётся исчислению, мы тем самым признаём за профессиональным субъектом право выбора, или, точнее, определения собственной методологической позиции в области самоанализа. Своё концентрированное выражение она приобретает в избираемом средстве эффективного самоанализа профессионального субъекта. При этом предполагается, что оно должно носить комплексный характер, то есть существенно влиять на профессиональную культуру педагогического субъекта как системную целостность. В качестве такого средства нами рассматриваются содержание и форма саморефлексии.

В раскрытии темы мы исходим из следующих подходов к рефлексии. «Порождённые *размышлением* мысли о ...способах сознания, — подчёркивал Г. В. Ф. Гегель, — составляют рефлексию, рассуждение... а также философию» [1, с. 86]. В данном контексте рефлексия определяется с когнитивных позиций познающего субъекта. Другой подход у известного психолога О. С. Анисимова: рефлексия — «это анализ осуществления деятельности. Познание, критика и нормирование как совершенствование прежней нормы» [2, с. 30]. Г. П. Щедровицкий пишет о необходимости «мыслительного оформления своей рефлексии» субъектом, для этого ему необходимо «войти в рефлексивную ситуацию» «предмета мысли и объекта» [3, с. 67]. Таким образом, саморефлексия представляет собой вид рефлексии, в котором в качестве объекта рефлексивного анализа субъекта выступает его собственная деятельность во всём многообразии её видов и форм — процессуальной, морфологической, структурной, целеполагающей и др. Поскольку количество видов рефлексии в принципе может быть неограниченным, мы вынуждены обозначить пределы такой формы, то есть саморефлексивного анализа, который в *инструментально-функциональном* отношении должен:

- адекватно выражать сам объект — профессионально-рефлексивный самоанализ субъекта профессиональной деятельности;
- быть достаточно информативным для того, чтобы относительно полно передавать особенности анализа (инструмента) и, главное, результативность его влияния на проблематиза-

цию саморефлексии профессиональным субъектом;

- способствовать повышению уровня творческой активности субъекта, в данном случае — специалиста, работающего с учащимися и молодёжью;
- содержать в себе выход в новые инструментально-методические области профессионального развития субъекта;
- быть относительно простым, доступным и результативным в достижении цели.

В целом предложенная форма в идеале содержит в себе признаки проекта, реализация которого приведёт к желаемому и ожидаемому результату. Подчёркнём при этом необходимость сохранения и развития творческой самостоятельности профессионального субъекта. В качестве такой формы мы избираем *профессиональный самоанализ*, который может выступать как объект исследования автора публикации и как средство решения профессиональных проблем субъектом самоанализа. Предварительно заметим, что та или иная форма саморефлексии специалиста должна носить комплексный характер — и в аспекте процесса её применения, и в полученных результатах. Попутно обозначим (в качестве возможных) место и роль педагога или более опытного специалиста, выступающего в роли тьютора нашего гипотетического профессионального субъекта, как, впрочем, и самой ситуации профессионально-рефлексивного самоанализа. Следовательно, мы будем иметь дело не с конкретной рефлексией или её элементом, а с «рефлексивной реальностью», весьма многоликой в своих проявлениях. О. С. Анисимов называет рефлексией «структурой самоорганизации, в которую и помещаются знания всех типов, нормы всех типов, оперирование знаниями в ходе проблематизации и депроблематизации. На этом фоне замечается переход от значимости содержаний и результатов к значимости процессов, *форм процессов, методов*» [2, с. 331].

Исходные принципы рефлексивного поведения специалиста должны быть минимально достаточными для профессионально-ориентированной рефлексии, а именно: обладать признаком качественной определённости; удовлетворять тре-

бованию относительной самостоятельности; отвечать критерию методической инструментальности; находиться в состоянии конструктивной взаимосвязи с другими формами анализа и их субъектами.

Поскольку профессиональная саморефлексия обладает признаком процессуальности, следовательно, она может быть представлена как последовательность шагов. Выделим основные из них.

Формирование идеальной модели субъекта профессионально-образовательной деятельности. Приступая к рефлексивному анализу, он оказывается перед необходимостью определения основных характеристик идеальной модели как специфического объекта саморефлексии. Ведущими свойствами такой модели являются, на наш взгляд, следующие: осознание специалистом сущности социального предназначения собственной профессиональной деятельности; выполнение им базовых функций в системе отношений с другими структурами (предприятиями, организациями, учреждениями образования, органами управления); способность оценивать своё положение в контексте личностного и профессионального роста; отвечать представлениям руководителей, коллег, родительской общественности и обучаемых о новых горизонтах развития учреждения; быть профессионалом высокого уровня; обладать нравственными достоинствами; нести в себе, как писал Даниил Гранин о Н. В. Тимофееве-Ресовском, «заряд порядочности и работы совести, и культурной насыщенности души» [цит. по: 4, с. 9].

Культурно-контекстуальные составляющие модели. Здесь возникает проблема оснований классификации. Набор качеств, которые специалист настроен формировать в самом себе, можно распределить по критериям фундаментального культурологического знания. Будучи субъектом культуротворческой деятельности, он: а) анализирует себя в таком качестве; б) представляет себя в ценностном измерении, то есть как носитель ценностных отношений, ориентаций, идеалов и норм, помноженных на нравственное содержание; в) осознаёт себя как профессиональный субъект — носитель языков культуры, способный выразить, своеобразным образом раскодировать себя в профессионально-личностном ка-

честве; г) владеет достаточно широким спектром средств аккумуляции и трансляции культурного опыта, желательного в образцах своей профессиональной деятельности; д) выступает как профессионально работающий специалист в конкретном «хронотопе»: координатах пространства — времени собственной профессии. Сочетание этих свойств делает специалиста субъектом культуротворческого процесса.

Сопоставление эталонных позиций с показателями профессиональной успешности способствует формированию адекватного представления об уровне профессионально-компетентностного развития специалиста. Такой самоанализ происходит по следующей схеме: мотивы профессионального выбора, преобладающие мотивы и реальности пребывания в профессии, фиксация изменений в мотивации. В конечном счёте складываются уровни мотиваций: 1) устойчивая позитивная мотивация, помноженная на уверенность в правильности своего профессионального выбора; нередко это проявляется в готовности использовать опыт достижений в дальнейшей профессиональной деятельности; 2) недостаточная мотивация с указанием внешних неблагоприятных факторов и препятствий, побуждающих к установлению её причины (регрессивный самоанализ).

Такая предварительная аналитическая работа по объективному познанию самого себя логически подводит специалиста к постановке главных, глубинных вопросов, в частности: отчётливо ли я представляю социальную значимость дела, которым занимаюсь? Насколько соответствует содержание моей деятельности сущности профессии? Каков мой идеальный образ пребывания в профессии? Чётко ли я определяю свои функциональные обязанности? Каков мой нравственный облик (от чего следует избавиться и к чему прийти)? И т. д. В принципе подобные вопросы должны носить сущностный характер как минимум по двум основаниям: 1) выражать социальный образ профессии в «примерке» к его носителю (объективное содержание); 2) демонстрировать профессионально-личностное призвание к профессии. В соответствии с идеальной моделью формируется своеобразный эталон профессионала, *ориентированного на успешное саморазвитие*. Важно при

этом иметь в виду, что на этапе идеального проектирования можно выходить за грани реального, с тем чтобы, накопив мыслительный «материал на самого себя», использовать его при разработке реально возможного образа, к которому следует стремиться. Сопоставление двух образов — эталонного и реального — позволяет сформулировать список вопросов, ответы на которые следует искать в приобретениях собственного опыта. В итоге единство объективного (содержание профессии) и субъективного (осознание своей необходимости как профессионала) позволит достаточно адекватно представить себя в идеальном, «эталонном», образе.

Саморефлексия профессионального развития. Перечень вопросов по данной позиции должен быть достаточно конкретным, чтобы ответы на них можно было затем использовать в творческом сочинении или сочинении-самоанализе как форме рефлексии. В качестве таких задач могут выступать следующие: осознание функциональных обязанностей и реальное качество их исполнения; достаточный уровень профессиональной подготовки и возможности для профессионального развития; знание своего места, своей миссии в профессиональном разделении труда; владение умениями и навыками практической работы с молодёжью; знание процессов, к которым специалист может непосредственно быть причастным; умения чётко выразить мысль, владеть необходимыми навыками профессиональной и межличностной коммуникации; готовность к саморефлексии; способность осуществлять рефлексивный анализ фрагмента профессиональной деятельности и решать частные задачи (например, пользоваться информационными технологиями).

На начальном этапе не всегда удаётся соблюдать логическую последовательность расположения вопросов. Такое умение придёт позже, по мере приобретения опыта рефлексии себя в профессии. Важно, чтобы список вопросов соответствовал основным функциям специалиста в профессиональной области. При этом в сознании профессионального субъекта постепенно складывается относительно целостный образ специалиста, в определённой степени владеющего профессиональными компетенциями. По-видимому,

именно компетентностный подход может служить здесь основанием для формирования перечня вопросов, ответы на которые направлены на профессиональную саморефлексию педагога (специалиста) как носителя профессиональных компетенций. По мере приобретения опыта вопросы профессиональной саморефлексии, влекущие за собой ответы (пусть даже стилистически и содержательно несовершенные), постепенно приобретают характер семантических центров, «притягивающих» к себе соответствующее содержание.

Ретроспективный анализ и прогноз.

Под ретроспекцией мы понимаем прежде всего отношение между актуальными потребностями профессионального субъекта и опытом решения аналогичных задач в прошлом. Иными словами, в прошлом он обретает ответы для настоящего и будущего в пространстве трёх перспектив: ближайшей (примерно в течение одного года), среднесрочной (до трёх лет) и отдалённой (с пяти лет). Примерные сроки определены на основе опыта работы с планами развития учреждений образования. Оказалось, что относительно реальным является прогноз на три года. На этом отрезке времени можно достаточно конкретно и точно предсказать тенденции будущего состояния субъекта профессионального самоанализа. Такая определённая не отрицает индивидуального подхода к каждому конкретному носителю профессиональных компетенций, а, напротив, предполагает необходимость изучения личного опыта педагога.

В профессиональном самоанализе существенно важным является сам субъект профессиональной деятельности (например образовательной). И здесь следует отойти от банального понимания анализа как разделения целого на части. Желательно глубже посмотреть на его виды с точки зрения профессионального развития специалиста. Исходя из этого в профессиональном самоанализе необходимо выделить наиболее существенные виды анализа и формы его репрезентации.

Регрессивный (возвратный) самоанализ нацелен на определение причинно-следственных связей, сделавших возможным актуальное состояние объекта (например, в результате анализа про-

фессиональной деятельности субъекта). В такой ситуации его аналитическая активность направлена на выяснение установленных следствий, то есть сложившегося качества объекта, например целостной профессиональной деятельности педагога. Соответственно данный вид анализа фиксирует внимание субъекта (педагога, специалиста, руководителя) на конкретном объекте и его актуальном положении.

В целях объективного рассмотрения такой анализ предполагает выявление объекта и его структуры. Субъект-аналитик мысленно (ретроспективно) обращается к установлению и анализу факторов профессионального развития специалиста. В качестве таковых могут выступать следующие: определение и «инвентаризация» неудачных деятельностей; неопределённость в состоянии и функционировании самого объекта деятельности; классификация объектов на классы по признаку видов деятельности; ошибки или недочёты в определении свойств объекта, от которых зависят характер и содержание профессиональной активности специалиста. Поскольку объект допускает множество расчленений, то возникает проблема определения единицы анализа и критериев состояния объекта. Обычно они устанавливаются по основным видам и структурам профессиональной деятельности.

Однако в соответствии с темой настоящей публикации *специфическим объектом* может выступать и рефлексия самого *хода профессионального самоанализа*, то есть собственно самоанализ как инструмент профессионального самосовершенствования специалиста.

Подчеркнём: предпосылкой саморефлексивного анализа является анализ состояния относительной обособленности объекта, его «отграниченность» от ряда подобных. Можно выделить следующие виды обособленности объекта: ориентирование морфологического анализа объекта на выявление его основных частей как целого; определение структуры объекта как соотношения образующих его элементов и внешней среды; установление его функционального содержания по параметрам *внутренние и внешние функции объекта, вступающего в отношения с окружающей средой*; рассмотрение его в парадигмах возникновения, формирования, становления, раз-

вития как достижения высшей точки и преобразования. Могут быть и другие виды рефлексии, исходящие, например, из материала объекта.

Поступательный самоанализ. В ситуации данного вида анализа внимание специалиста сконцентрировано на определении факторов актуального положения объекта в проекции на его будущее состояние. Поступательный самоанализ направлен на рассмотрение результатов следствия в обозримом будущем.

Средством саморефлексивного анализа является *профессиональное размышление* (например, дневник). Его можно предложить как вид самостоятельной творческой работы в старших классах и вузах. Отдельно обратим внимание на проектный аспект сочинения как средства профессионального выбора и развития. В содержательном отношении такой вид саморефлексии является собой программу саморазвития, которую можно представить как последовательность самых существенных шагов профессионального субъекта по направлению к цели [5].

Профессиональная саморефлексия специалиста — это целостное, структурированное образование. В своей совокупности саморефлексивный анализ содержит ряд преимуществ, реализация которых существенно важна для профессионального роста субъекта. В кратком изложении он позволяет сформировать последовательность исходных принципов организации саморефлексивного анализа и его осуществления. Таковыми являются следующие:

- выбор темы анализа, в основании которой лежит необходимость решения принципиальной проблемы творческого саморазвития; перевод проблемы в цель; определение целей собственного роста как для себя (педагога), так и для учащихся;
- постановка задач по признакам: структура объекта (например, комплекс учебных занятий); потенциал изменений, которые они несут в себе; сравнение с ранее решёнными задачами; анализ результатов, их проекция на саморазвитие участников (специалиста, педагогов, учащихся), готовность их к решению новых проблем; перебор возможностей саморазвития в области задачи;

- поиск средств решения задачи; соотношение конкретной задачи и средства; самоорганизация и организация других (например, учащихся);
- рефлексивное сопровождение работы с задачами (характер средств, их адекватность задачам и достаточность, взаимозаменяемость средств, их относительная простота и оптимальность, активность «помощников» и «исполнителей»); соотношение рефлексии и саморефлексии в области поиска средств решения задачи;
- текущая рефлексия использования методов: достаточно ли их для решения задач? Какие возникают проблемные вопросы и затруднения, можно ли было их предвидеть? Если нет, то что этому помешало, какие ошибки были сделаны мной — педагогом? Можно ли было их избежать? Какие изменения мне необходимо произвести в самом себе, в контексте задачестроения и работы с задачами?;
- текущая рефлексия успешности; анализ успехов (сущность и содержание успеха, что этому способствовало); прогностический анализ с позиций эффективности результата, создание алгоритма самодвижения к успеху;
- характеристика деятельности участников: удалось ли их организовать, каким образом? С какими трудностями столкнулись? Какова степень моего участия в решении проблемы? Насколько она адекватно была поставлена? Какой опыт решения проблемы поможет в будущем, при решении схожих проблем?

Ответы на вопросы позволяют реализовать (произвести) саморефлексию в режиме ретроспективного анализа профессионального пути субъекта от начала до момента завершения самоанализа и определения дальнейшего прогноза.

Профессиональная саморефлексия может осуществляться в разных формах. Она полагает специалиста в ситуацию творческой автономии, в которой формируется, осознаётся его индивидуальный профессиональный маршрут. Такой анализ поддерживает, стимулирует самостоятельную работу по формированию профессионального субъекта. Причём педа-

гогу важно находить в себе самом ресурсы профессионального самоопределения и развития. В конкретном случае это выражается в умении ставить собственные цели и задачи профессионального роста. Их многообразие выразим в основополагающих позициях. Они суть следующие:

- осознание специалистом (педагогом) себя в относительно автономной ситуации, реально позволяющей сконцентрироваться на целевых приоритетах профессионального выбора, уточнить цели и задачи, способы их решения на пути к цели. Здесь необходимо соблюдать требование соответствия между целевыми, задачно-целевыми приоритетами, способами их реализации и областью средств;
- определение форм рефлексивного самоанализа. Предпочтение желательно отдавать его творческим формам при понимании того, что субъект саморефлексии — это «творец собственного счастья»;
- реконструкция своих профессиональных компетенций с учётом возможной перспективы их изменения, обогащения в ситуации, схожей с данной. Это позволит профессиональному субъекту спрогнозировать развитие компетенции в кратко- и среднесрочной перспективах, то есть для тех временных промежутков, когда прогноз со значительной вероятностью сбывается;
- повышение уровня профессионального развития с опорой на реконструкцию пути к цели, достижения и прогнозирования дальнейшего профессионального развития;
- мотивация возможных изменений в своей конкретной профессиональной деятельности и на профессиональном пути в целом.

При рефлексивном самоанализе важно сформировать у себя идеальную модель профессиональной деятельности субъекта, чётко представлять наличие у него основных видов компетенций — профессиональных, социальных и метапредметных. Последние позволяют ему работать со сложными, как правило, многомерными системами: социальными, социозологическими, социотехническими и др.

В рефлексии преобладают когнитивный и деятельностный аспекты профессионального самоанализа специалиста, которые могут быть выражены рядом вопросов: достаточно ли мне профессиональных знаний? Если нет, то какие знания следует приобрести? Где я могу это сделать? Насколько соответствуют образовательные программы моим потребностям, интересам, целям и намерениям? На каком уровне я владею знаниями? Могу ли я использовать их в моей практической деятельности? Если да, то при каких условиях? Проявляю ли

инициативу при выборе интересующих меня образовательных программ? Связаны ли профессиональные планы с актуальной деятельностью, учёбой в системе дополнительного образования? И т. д.

В заключение отметим, что при установлении объекта саморефлексии субъекту необходимо выделить наиболее значимые факторы, определяющие сущность, структуру и функциональное содержание его профессионального саморазвития, сквозь призму которого он обращается к рефлексивному самоанализу.

Список цитированных источников

1. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. — СПб. : Наука, 2001. — Т. 1 : Наука логики. — 452 с.
2. Анисимов, О. С. Принятие государственных решений и методологизация образования / О. С. Анисимов. — М. : ФГОУ РосАКО АПК, 2003. — 420 с.
3. Щедровицкий, Г. П. На досках. Публичные лекции по философии Г. П. Щедровицкого / Г. П. Щедровицкий. — М. : Изд-во Школы культурной политики, 2004. — 195 с.
4. Радзишевский, В. Русская биология — это Тимофеев-Ресовский / В. Радзишевский // Литературная газета. — 2000. — 20—26 сент. — С. 9.
5. Колесников, А. А. Рефлексивное сочинение как основа технологии профориентационного самоанализа при обучении иностранным языкам в вузе / А. А. Колесников // Инновации в образовании. — 2016. — № 10. — С. 54—68.

Материал поступил в редакцию 27.02.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Понятие «художественная культура» рассматривается во взаимосвязи таких наук, как философия, культурология (изучает динамику формирования и эволюцию художественной культуры), искусствоведение (рассматривает художественные произведения, виды искусства, семейства родственных искусств), эстетика (раскрывает систему художественной жизни общества), семиотика искусства (исследует художественные «языки», несущие специфическую художественную информацию), психология искусства (устанавливает закономерности между психологическими актами и восприятием художественного творчества), социология (анализирует художественное производство и потребление как организованные социокультурные процессы), педагогика искусства (определяет направления художественного воспитания населения) и др.

Выделяют четыре уровня интерпретации феномена художественной культуры в гуманитарных науках: духовно-содержательный — рассматривает художественную культуру как ценностную и нравственно-эстетическую категорию; морфологический — изучает художественную культуру как взаимодействие различных видов искусств; функциональный — опирается на анализ разных видов художественной деятельности; личностный — рассматривает возможности общения личности к художественной культуре общества [3, с. 16—18].

Лебедева С. В. Сущность понятия «художественная культура детей дошкольного возраста».

Современные цивилизационные вызовы и их влияние на личность

Т. М. Савельева,
заведующий сектором
психологии развивающего
образования Национального
института образования,
доктор психологических наук,
профессор

В статье рассматривается ряд современных цивилизационных вызовов — игромания, компьютерная зависимость, алкоголизм, наркомания, — влияющих на личность, а также виртуальный эскапизм как вторичный мир, создаваемый фантазией человека.

Ключевые слова: игромания, компьютерная зависимость, алкоголизм, наркомания, виртуальный эскапизм.

The article deals with a number of modern civilizational challenges — gambling, computer addiction, alcoholism, drug addiction, which affect a personality, as well as virtual escapism as a secondary world created by man's fantasy.

Keywords: gambling, computer addiction, alcoholism, drug addiction, virtual escapism.

Современный человек живёт сегодня в огромном социальном мире, широко вовлечён в многообразные общественные отношения. Он не может быть свободным от этого мира, как и не может оставаться в стороне от цивилизационных вызовов нашего века, оказывающих разрушительное воздействие в первую очередь на смысловую сферу личности подрастающего поколения.

Игромания и её влияние на личность

Каждый индивид несёт в себе различные потребности, цели, ценности, интересы, удовлетворение которых связано с системой определённых социальных отношений, реализуемых в разных видах деятельности, включая игру. В информационном обществе иллюзорный мир игры, в том числе и компьютерной, оказывается притягательным для людей, поскольку здесь они могут исполнять роли разного плана, тогда как в реальном мире человек, к примеру, не востребован, малофункционален и общение в реальной действительности даётся ему с трудом.

Исследователи выделяют зависимый тип личности, к которому принадлежат индивиды, «...зависимые от игры как от пищи, алкоголя или от наркотических веществ» [1, с. 17].

Игроман — в самом общем виде играизированный индивид, по своей сущности весьма схожий с «отчуждённым человеком», «парадоксальным человеком» [2, с. 98].

Заметим, что мысли и действия индивида, увлечённого игрой, направлены на то, чтобы выгодно реализовать себя в том или ином игровом пространстве. Самооценка играющего человека зависит от того, насколько он преуспевает в игре. Качества своей личности рассматриваются таким человеком сквозь призму успеха — неудачи.

Сегодня один из аспектов увлечения индивидов игрой — это формирование в современном обществе игроманов, страдающих от игровой болезни.

Как отмечает российский философ Л. Р. Прокшина, «в России есть немало людей, для кого богатство, власть, высокий социальный статус <...> не стали

стимулом для особой активности. Угроза безработицы и увольнения <...> сковала у некоторых из них стремления к инновационной деятельности» [3, с. 53]. Это побуждает определённую часть людей к выбору игрового типа адаптации к социальной среде. Однако, по утверждению исследователей, подобных социально незрелых индивидов «...сковывает страх одиночества и желание всеми силами от него отделаться, неумение поделиться своими переживаниями с окружающими, неспособность спланировать своё время и добиваться поставленных целей» [3, с. 53].

Незрелость, инфантилизм толкают таких людей к бегству в другую реальность, в данном случае — в игровую.

Интернет-, компьютерная зависимости и их влияние на личность

По мнению ряда исследователей, сегодня индивид располагает гораздо большим количеством свободного времени, чем в предыдущие исторические эпохи. Поэтому в его идентичности важную роль начинают играть его второстепенные идентификации, поскольку, когда люди планируют познакомиться с кем-то поближе, они говорят о том, что им нравится, чем увлекаются. «Ролевая игра, сетевая идентичность — всё это аспекты одной проблемы, которая получила название виртуального эскапизма, создаваемого фантазией индивида (или предъявляемого ему в готовом виде) вторичного мира. В качестве виртуального эскапизма могут выступать компьютерные игры, общение в Интернете. Эскапизм в игровой среде выражается как пассивное поведение — бегство, за которым ничего не следует, однако <...> он представляет собой именно деятельность, созидательную активность. Эскапистская деятельность такого типа всегда характеризуется формированием новых Я-образов» [3, с. 53]. Инфантильный индивид видит в игре панацею решения своих жизненных проблем. При этом он как бы отстраняется от самого себя, не являясь двигателем своих собственных интересов. Он незаметно для себя вступает в зависимый мир; хотя человек питает иллюзии, будто делает то, что он хочет, в действительности им движут страсти, иррациональные силы, отделённые от его сознательного Я. Индивид может полагать, будто он свободен — ведь игровые практики предполагают выбор.

Но этот выбор ущербен, поскольку не оставляет возможности влиять на содержание и качество как общественной, так и своей собственной жизни [4]. Человек «перестаёт быть творцом, превращаясь в слугу созданных, как правило, чужими руками идолов — симулякров, вызывающих иррациональную страсть к игре. Многие люди начинают ощущать себя марионеткой, у которой нет своего Я, они не могут иметь чувства *самодостаточности* Я, готовы обманываться, легко примыкают к той или иной массе», — отмечает Е. Н. Добринская [5, с. 35].

По данным исследования С. В. Григорьева, эскапизм — это необязательно бегство от «...серьёзных занятий к несерьёзным» [6, с. 17]. Это чаще всего уход от негативных переживаний, от недовольства своей жизнью, от рутины. Эскапизм позволяет осуществить самореализацию тем индивидам, которые ощущают её недостаток в повседневной жизни.

Информатизация, при множестве несомненных её достоинств, может повлечь за собой и негативные последствия, такие как:

- проблема манипулирования сознанием людей в результате усиления влияния на общество средств массовой информации, в том числе и путём свободного доступа в Интернет;
- трудности адаптации определённых категорий людей (пожилые, малоимущие, не обладающие достаточным образовательным цензом) к сложной среде информационного общества;
- 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 прямого взаимодействия людей и гарантируют анонимность;
- рост преступлений в области информационных технологий, использующих электронную регистрацию пользова-

телей (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 литературе, рассматривая прогнозируемые последствия информатизации, всё чаще ссылаются на таблицу, представленную в книге швейцарского исследователя К. Хессига «Страх перед компьютером?». В данном издании нашли отражение результаты опроса жителей Швейцарии (где уже давно сложились все классические предпосылки информационного общества), проведённого в конце 1980-х годов¹. Собранные данные являются актуальными и для нашего времени.

Приведём таблицу, в которой нашли отражение последствия информатизации в зеркале общественности (по К. Хессигу).

Проблема интернет-аддикции становится актуальной для информационного общества и в будущем будет играть большую роль в психическом здоровье человека новой информационной эры.

По наблюдениям К. Янг, формирование устойчивой зависимости у 25 % пользователей Интернета происходит в первые полгода работы; 58 % становятся аддиктами за второе полугодие, а 17 % — по истечении года.

В чём же состоит привлекательность Интернета? Сеть предоставляет широкие возможности для человека не только получить информацию, необходимую ему в профессиональной деятельности или повседневной жизни, но и самореализовать

ся среди таких же пользователей, что не всегда осуществимо в реальном мире.

В данном контексте представляет интерес лонгитюдное исследование мотивации деятельности человека в Интернете, которое осуществлялось О. Н. Арестовой, Л. Н. Бабаниным и А. Е. Войскунским [7; 8; 9] с 1992 года. Они исходят из того, что «одним из важных аспектов психологического исследования нового вида деятельности является изучение её мотивационной регуляции» [7, с. 245]. Участие в исследовании было добровольным, а целевая выборка постоянно увеличивалась. Например, в 1992 году было получено всего 170 ответов на анкету, рассылаемую с помощью Интернета, а в 1998 году — 950.

В ходе исследования авторы выделили основные виды мотивов, которые «репрезентируют основные описанные в психологии виды мотивационной направленности личности: продуктивную, социально-коммуникативную, познавательную, развивающую».

В последние годы Интернет всё чаще используется не только для поиска информации или для профессиональной деятельности. Пользователи... начинают вступать в коммуникацию через Сеть Интернет, создавая «социальные сети» — веб-сайты с возможностью указать какую-либо информацию о себе (школу, институт, дату рождения и мн. др.), по которой могут найти человека другие участники Сети» [8; 9]. Важным явлением, подтверждающим увеличение роли Интернета в межличностной коммуникации, выступает блог. Из статьи в «Википедии»: «Блог (англ. blog, weblog, «сетевой журнал или дневник событий») — это веб-сайт, основ-

Таблица — Последствия информатизации в зеркале общественности

Положительные последствия	Отрицательные последствия
Культура и общество	
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

¹ Hassig, C. Angst vor dem Computer? Die Schweiz angesichts einer modernen Technologie / C. Hassig. — P. Haupt, 1987. — 229 p.

ное содержание которого — регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны «недлинные записи временной значимости» [10]. Отличительной его чертой является то, что другие пользователи могут комментировать все выкладываемые автором материалы в личном дневнике. То есть пользователь, открывший блог, сознательно выносит на всеобщее обозрение свою жизнь, надеясь таким образом привлечь внимание окружающих к себе, найти собеседников со схожими интересами. Из сказанного следует, что всё больше реальных людей оставляют след своей личности в виртуальном пространстве, обеспечивая информационную среду «очеловечиванием».

Таким образом, коммуникационные возможности Интернета в целом, социальных сетей и блогов и т. п. очень обширны. Любой пользователь может найти комфортный для него круг собеседников. В период активной социализации молодой человек предпочтёт виртуальное общение, в котором легче найти психологически совместимую группу общения, реальному.

Коммуникация посредством Интернета предоставляет обоим собеседникам значительную анонимность, что обуславливает бóльшую открытость и психологический комфорт в процессе общения, обмена мнениями. Это является важным фактором для людей, имеющих низкую самооценку.

В рамках исследования образа Я «жителей» российского Интернета, проведённого Н. В. Чудовой [11], было выявлено, что 20 % пользователей обладают низкой самооценкой, 40 % — нереалистическими и недифференцированными представлениями о себе и своём месте в жизни; 20 % оценивают свою «независимость» как очень высокую, что свидетельствует о своеобразной зависимости человека от окружающих. Таким людям действительно удобно общаться с другими опосредованно, через компьютер. Это, возможно, освобождает их от психологического дискомфорта во время личного контакта. Тем более, что в Интернете можно не только найти необходимую информацию, но и познакомиться, развлечься, сделать покупки, провести время в виртуальном пространстве.

Актуальной сегодня должна стать задача определения воздействия интернет-активности на личность человека. Важно изучить влияние зависимости от времени, проведённого в Интернете, на развитие способностей представителей подрастающего поколения, которые являются наиболее активными пользователями.

В ряде работ освещаются некоторые научные изыскания в области психологии Интернета. Так, например, в университете Карнеги — Меллона в результате продолжительного исследования было выявлено, что постоянное использование Интернета не только на рабочем месте, но и дома ведёт к сокращению семейного общения, разрыву социальных связей, возникновению у людей депрессий.

Характер деятельности субъекта в Интернете является специфичным. Она становится всё менее предметной, поскольку информация воспринимается в виде текстовых структур и изображений. Всё это не может не влиять на развитие способностей человека. Но здесь уместно заметить, что последние развиваются благодаря внешнему воздействию окружающего мира и отражению его в сознании индивида. Сегодня происходит ускорение темпа жизни, расширяется поток информации, воспринимаемой субъектом и его сознанием.

В условиях информационного общества должны адаптироваться перцептивные способности, увеличиваться скорость, объём и точность восприятия информации человеком. Процессы восприятия являются наиболее важными в непосредственном контакте субъекта с окружающим миром.

Психолог В. Д. Шадриков [12] специально подчёркивает, что восприятие представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств. Оно выступает связующим звеном, основной системой, соединяющей внутренний мир человека и окружающую его среду. Надо иметь в виду, что информация, воспринимаемая из физического мира и из Интернета, имеет совершенно разную природу.

Современное общество всё больше оперирует не предметами, а образами. В результате этого усиленно развиваются не только способности восприятия, представления и воображения, но и мысли-

тельные процессы, в особенности словесно-логического и наглядно-образного типа. Это необходимо для получения информации по современным каналам связи, таким как телевидение, радио, Интернет.

Полученная субъектом информация надёжно сохраняется в памяти, следовательно, развиваются и мнемические способности человека. Однако важно подчеркнуть, что не вся она запечатлевается в памяти. Формирование отмеченных способностей предполагает развитие избирательного запоминания, в первую очередь того, что связано с субъектом, что отвечает его интересам, склонностям, то есть имеет значение для успешной деятельности. Это позволяет предупреждать «информационные перегрузки» психики человека излишними сведениями, непосредственно к нему не относящимися.

Уместно вспомнить здесь и о развитии психомоторных способностей, от которых зависит точность выполняемых человеком действий. Современные технические приборы всё более усложняются, они требуют от пользователя аккуратного и точного оперирования. Участились случаи проявления так называемого карпального тоннельного синдрома. Длительные однообразные движения кистью руки при работе с компьютерной мышью или на клавиатуре приводят к постоянным микротравмам сосудисто-нервного пучка и окружающих тканей. Через какое-то время возникают воспаление и отёк тканей, и в результате происходит ещё большее сдавливание нерва.

В процессе исследований важно выявить, насколько феномен социальных сетей и блогов может заменить реальное общение для человека.

Значимой проблемой по-прежнему остаётся интернет-аддикция, которая проявляется в сильной зависимости людей от компьютера и Интернета.

Сегодня можно утверждать, что Интернет состоялся как «пятое измерение», новая сфера жизнедеятельности людей. И в ближайшем будущем она будет играть всё большую роль в повседневной деятельности каждого жителя планеты. Поэтому задачей современной психологии является всестороннее изучение (экспериментальным путём) этой новой «среды обитания» человека.

Алкоголизм и его влияние на личность

В последние годы заметно увеличилось количество людей, страдающих алкогольной зависимостью, от которой в мире гибнут миллионы людей. В молодёжной среде сегодня появился и новый вид алкоголизма — «пивной».

Какие нарушения смысловой сферы личности происходят у человека, страдающего алкогольной зависимостью?

Для ответа на этот и другие вопросы обратимся к эмпирическим данным по рассматриваемой проблеме. Как показывают исследования Б. С. Братуся [13; 14], алкоголизм стал одним из первых видов психических заболеваний, являющихся материалом для изучения патологии смысловой сферы личности.

Главным содержанием патологических изменений при алкоголизме выступают изменения *мотивационной сферы*, лежащие в основе психической зависимости от алкоголя.

Биологические особенности болезни составляют лишь условие аномального развития личности. Основным содержанием мотивационной перестройки становится *превращение алкоголя в ведущий смыслообразующий мотив поведения*. Что касается других мотивов, то они постепенно утрачивают свою побудительную и смыслообразующую силу. «Со временем оценка всего, что окружает больного, начинает тесно зависеть от того, помогает или нет данная вещь в достижении главной цели — удовлетворении потребности в алкоголе. Алкоголь тем самым становится определённым отношением к действительности, все возникающие в жизни проблемы начинают решаться с его помощью» [13, с. 852].

Параллельно с перестройкой мотивации происходит *изменение структуры деятельности*, которая «теряет присущее нормальному поведению сложное опосредствованное строение и приближается к структуре импульсивного действия» [13, с. 853].

Поведение во многом утрачивает осознанный характер, ориентацию на будущее, на дальние цели. По данным исследования Б. С. Братуся, мы имеем дело с «переформулированием» структуры личности. Перед нами оказывается «новая личность, с качественно новыми мотивами и потребностями, с новой их организацией» [14, с. 62]. Указанные изменения проис-

ходят тем быстрее и легче, чем менее выражена иерархическая организация мотивов у человека, чем меньше у него «опорных точек» в мотивационной сфере, устойчивых интересов и привязанностей, которые могли бы послужить барьером для патогенных изменений личности [14].

Картина изменений смысловой сферы при алкоголизме была дополнена путём введения Б. С. Братусем иерархической уровневой классификации смыслов на *ситуационные, эгоцентрические, группоцентрические и просоциальные* [15].

Анализ ранней алкоголизации показывает, что если в подростковом возрасте и у благополучных, и у неблагополучных подростков доминируют группоцентрические ориентации, то впоследствии психологические пути развития их смысловой сферы расходятся.

При нормальном развитии в юношеском возрасте ориентация на групповые ценности переходит в более широкую гуманистическую — на общечеловеческие ценности и смыслы. При неблагополучном развитии этого не происходит. «Компания» замыкает, ограничивает развитие смысловой сферы группоцентрической ориентации и в своей деятельности, существовании идёт не к коллективу, а к группе-корпорации, не соединяющейся, а, напротив, всё более разъединяющейся, разобщающейся с «большим миром» [15, с. 84]. По мере развития заболевания даже такой ограниченный группоцентрический уровень смысловых ориентаций становится слишком высок для больных и происходит их сползание на эгоцентрический и затем даже ситуационный уровень. «...Преобладающими, наполняющими смысловую сферу становятся ситуативные смыслы, появляющиеся по поводу конкретных событий, либо непосредственно происходящих перед глазами, либо отдалённых (вперёд или назад) на весьма незначительное время» [15, с. 85]. Именно в этой плоскости правомерно, по мнению авторов, говорить о «снижении» или «уплощении» личности больных алкоголизмом.

В исследовании К. Г. Сурнова [16], выполненном под научным руководством Б. С. Братуся, была описана система смысловых установок, которые формируются у больных алкоголизмом и поддерживают их специфическую организацию личности и деятельности. В числе этих

установок: 1) установка к воображаемому удовлетворению потребности; 2) установка к быстрому удовлетворению потребности при малых затратах усилий; 3) установка к пассивным способам защиты при встрече с трудностями; 4) установка к непринятию на себя ответственности за совершаемые поступки; 5) установка к предпочтению эгоцентрических мотиваций альтруистическим; 6) установка к малой опосредованности деятельности; 7) установка довольствоваться временным и не вполне адекватным потребностям результатом деятельности. При запрете на алкоголь, не сопровождающемся специальной психокоррекционной работой, они, сохраняясь, осуществляют селекцию мотивов: «мотивы, соответствующие сложившимся смысловым установкам, т. е. напоминающие алкоголь по способу, которым с их помощью можно удовлетворить алкогольные потребности, принимаются и усваиваются личностью в качестве замещающих алкоголь, а мотивы, не соответствующие сложившимся смысловым установкам, — отвергаются» [16, с. 8]. В итоге инертность соответствующих смысловых установок приводит к устойчивому воспроизведению дефекта личности. Для полноценной психологической реабилитации необходимы перестройка системы смысловых установок, формирование специфической установки на трезвость, альтернативной установкам, присущим больным алкоголизмом. Пути такой коррекционной работы были описаны К. Г. Сурновым в кандидатской диссертации.

Более частные особенности смысловой сферы больных алкоголизмом рассмотрены, например, в исследовании В. С. Хомика [17], посвящённом изучению деформаций субъективной картины жизненного пути при ранней алкоголизации. В. С. Хомик говорит о присущих этой группе юношей особенностях ценностно-смысловой переработки жизненного опыта, выступающей психологическим механизмом регуляции жизненного пути личности. Существенные отличия респондентов, составивших данную группу, от юношей, не злоупотребляющих алкоголем, проявляются в их восприятии времени. Для первых характерны его гедонистическое переживание и высокая значимость настоящего. Важно учитывать, что обследованные В. С. Хомиком группы различа-

лись не только по параметру алкоголизации; видимо, различия объяснялись тем, что одну выборку составили учащиеся средней школы, а другую — заключённые воспитательно-трудовой колонии.

В исследовании больных хроническим алкоголизмом II и III степени с помощью методики предельных смыслов (МПС) (Д. А. Леонтьев, В. Н. Бузин, 1992) [18] было обнаружено, что эти больные демонстрируют крайне скудные цепи смысловых связей, как правило, через максимум 2—3 шага выходя на предельный смысл. Цепи изолированы, ветвление отсутствует.

Всё вышесказанное подтверждается значениями количественно измеряемых структурных индикаторов, по большинству из которых различия между больными алкоголизмом и контрольной выборкой значимы при $p < 0,01$. Эти показатели свидетельствуют о том, что при хроническом алкоголизме нарушаются связность мировоззренческих представлений, их структурированность и интегрированность в смысловые системы. Если в норме представления о предельных основаниях человеческого действий образуют достаточно сложную связную структурную целостность, то для алкоголиков характерны крайняя упрощённость названных представлений и их мозаичность — раздробленность на слабо связанные между собой осколки. По другим показателям МПС видно, что больных алкоголизмом отличает снижение регулирующей роли сознания, склонность к защитным стилям поведения и нежелание учитывать позицию других людей. Это соотносится с данными Б. С. Братуся.

Наркозависимость и её влияние на личность

Мы исходим из того, что наркозависимым является человек, утративший контроль над процессом употребления наркотиков.

Исследователи выделяют две категории наркотической зависимости: 1) *физическая зависимость* (привыкание): человек периодически принимает наркотики, чтобы испытать телесный комфорт; 2) *психологическая зависимость*: человеку кажется, что наркотики необходимы ему для поддержания эмоционального или психического благополучия [19].

Физическая зависимость связана с употреблением наркотиков, вызывающих

симптомы воздержания — физическое заболевание и дискомфорт, возникающие после отказа от наркотика. Привыкание чаще всего обусловлено *толерантностью* к наркотику — ослабленной реакцией организма на него, что вызывает стремление наркомана принимать всё большие дозы, чтобы добиться желаемого эффекта.

В последние годы наркотики стали определяющей составляющей молодёжной субкультуры и стимулом к общению наркозависимых людей в обществе.

По мнению отдельных исследователей, «наркотизация» — это духовная анестезия. Но подобно анестезии, применение которой в хирургии может вызвать смерть, духовная анестезия может привести к смерти духовной» [18, с. 26—27].

Специалисты системы образования, здравоохранения, сотрудники правоохранительных органов Республики Беларусь отмечают, что «новые психоактивные препараты, доминирующие в настоящее время на наркорынке страны, стали настоящим вызовом для национальной безопасности Республики Беларусь, реальной угрозой её демографической, социальной и экономической основам» [20, с. 8].

Таким образом, современные негативные цивилизационные вызовы (в первую очередь — игровая, компьютерная, алкогольная и наркотическая зависимости) оказывают существенное влияние на личность.

Например, при компьютерной зависимости у человека формируется виртуальный эскапизм, под которым понимается создаваемый его фантазией или предъявляемый ему в готовом виде вторичный мир, оторванный от реальной действительности.

Алкоголизм и наркомания разрушают смысловую сферу личности и оказывают отрицательное воздействие на психическое и психологическое здоровье человека.

В связи с вышеотмеченным чрезвычайно важным может стать объединение усилий представителей психолого-педагогической науки, практических работников системы образования, родителей учащихся в целях создания условий для развития у обучающихся внутренних механизмов и предпосылок противостояния всем негативным вызовам современности.

Список цитированных источников

1. Кравченко, С. А. Нелинейная социокультурная динамика : играйзационный подход / С. А. Кравченко. — М. : МГИМО-Университет, 2006. — 170 с.
2. Тощенко, Ж. Т. Парадоксальный человек / Ж. Т. Тощенко. — М. : Гардарики, 2001. — 398 с.
3. Прокшина, Л. Р. Игромания и виртуальный эскапизм индивидов в информационном обществе / Л. Р. Прокшина // Психология и педагогика в современном мире : вызовы и решения : материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. для студентов, аспирантов и молодых учёных. — М. : Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. — С. 52—54.
4. Поздьева, С. М. Социальная антропология / С. М. Поздьева. — Уфа : БГУ, 2007. — 216 с.
5. Добринская, Е. Н. Свободное время и развитие личности / Е. Н. Добринская // Вопросы психологии. — 1987. — № 1. — С. 34—37.
6. Григорьев, С. В. Самовыражение и развитие личности в игре (На материале традиционных народных игр) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С. В. Григорьев ; Ин-т психологии. — М., 1991. — 21 с.
7. Арестова, О. Н. Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 245—246.
8. Войскунский, А. Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде / А. Е. Войскунский // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 240—245.
9. Войскунский, А. Е. Психологические исследования феномена интернет-аддикции / А. Е. Войскунский // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 251—253.
10. Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : ru.wikipedia.org. — Дата доступа : 25.12.2016.
11. Чудова, Н. В. Особенности образа Я «жителя» Интернета / Н. В. Чудова // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 269—270.
12. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Логос, 1996. — 320 с.
13. Братусь, Б. С. Один из возможных подходов к проблеме патологии личности / Б. С. Братусь // Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1971. — Вып. 6. — Т. 71. — С. 851—854.
14. Братусь, Б. С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме / Б. С. Братусь. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. — 96 с.
15. Братусь, Б. С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма / Б. С. Братусь, П. И. Сидоров. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 145 с.
16. Сурнов, К. Г. Изменение установок личности при алкоголизме : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / К. Г. Сурнов. — М., 1982. — 11 с.
17. Хомик, В. С. Деформация субъективной картины жизненного пути при ранней алкоголизации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. С. Хомик ; АПН СССР. — М., 1985. — 21 с.
18. Леонтьев, Д. А. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме / Д. А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1992. — № 3. — С. 22—30.
19. Кун, Д. Основы психологии : большая энциклопедия психологии. Все тайны поведения человека / Д. Кун. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 720 с.
20. Маркевич, Ю. С. Молодёжная наркомания : новые угрозы и вызовы / Ю. С. Маркевич // Выхаванне і дадатковая адукацыя. — 2014. — № 5. — С. 6—10.

Материал поступил в редакцию 31.01.2017.

Созидание продуктивного субъекта образования средствами самореализации природных потенциалов

Н. Д. Джига,
профессор кафедры
психологии и педагогики
ЧУО «БИП-Институт правоведения»,
доктор психологических наук, доцент

Основные наши многолетние исследования, проверенные факторным анализом, показали, что для созидательной и самосозидательной деятельности преподавателя и студента как будущего специалиста важно создать условия для определения дальнейшего саморазвития с использованием самореализации собственных потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов, повышающих не только эффективность деятельности, но и стремление преподавателя и студента к самореализации и самосовершенствованию.

Ключевые слова: созидательная и самосозидательная деятельность, преподаватель, студент, будущий специалист, самореализация, стремление и готовность студента к самореализации будущей созидательной деятельности, профессиональная направленность, созидательная продуктивность.

Our main long-term studies, proved by the analysis factor, showed that for creative and self-creative activity of a teacher and student as a future specialist it is important to create conditions for determining further self-development using self-realization of one's own potential capabilities and intellectual resources, that increase not only the effectiveness of activities, but also teacher's and student's aspiration to self-realization and self-improvement.

Keywords: creative and self-creative activity, teacher, student, future specialist, self-realization, striving and readiness of a student for self-realization in his/her future creative activity, professional orientation, creative productivity.

Созидание характеризуется нами «как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах» [1, с. 8].

Термин «самореализация» (self — realisation) впервые был введён в «Словарь по философии и психологии» (1902 г.). В настоящее время чаще всего содержание понятия «самореализация» интерпретируется как «реализация собственного потенциала».

Усиление внимания к этой проблеме связано с пониманием её определяющей роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что продиктовано социально-экономическими условиями, обострившими конкурентоспособность на профессиональном рынке труда.

Потребность в самореализации — одна из ведущих потребностей личности. Она является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на творческое, созидательное преобразование мира. Самореализоваться, по А. Маслоу, значит «стать тем человеком, которым в принципе ты можешь стать, достигнув вершины своего потенциала» [2, с. 14]. «Самореализация — не единичный акт, а процесс постоянного преодоления внутренних противоречий личности с целью

полного раскрытия её сил и способностей» [3, с. 22].

В акмеологии содержание понятия «самореализация» определяется как стремление к признанию своего «Я» окружающими, самостоятельное создание условий для его полного проявления, самореализация природных потенциалов в создаваемых продуктах. Поскольку студенческие годы являются акмеологическим периодом становления профессионала, изучив особенности и возможности самореализации природных потенциалов с помощью акме-технологии оценки созидания духовного продукта преподавателя в процессе акмеологического развития созидательной и самосозидательной деятельности в себе самом и в свойствах студентов [1, с. 54; 10, с. 38], мы используем разработанное нами акме-созидательное обучение в системе «управление — соуправление — самоуправление». При *управлении* акме-созидательным обучением студент остаётся объектом психолого-педагогической деятельности, как при традиционном обучении, когда преподаватели обучают его с помощью диагностических методов, тестов, анкет *самопознавать* себя. На этапе *соуправления* он и объект и субъект, но благодаря новым технологиям, активным методам обучения и рефлексивным умениям, применяемым преподавателем, в *совместной* творческой созидательной деятельности преподавателя и студента происходит трансформация студента из объекта управления в субъект. На уровне соуправления формируются окончательные выводы о возможном допуске студента к *самоуправлению*, где он является субъектом созидательной деятельности.

Самореализация в контексте нашего исследования — это процесс самоизменения субъектов образования, включающий личностное осмысление и решение жизненных задач в системе взаимодействия с миром путём социально принятых и ситуативно-возможных способов поведения личности и раскрытия творческого, созидательного потенциала личности как субъекта жизни, культуротворческой жизнедеятельности в воспитательной среде, «...творчество самого себя и своего мира, то есть самоуправление *самореализацией природных потенциалов*» [1, с. 205].

Мы считаем, что среда самореализации продуктивного субъекта образования

является частью созидательной среды и представляет собой совокупность социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих вхождению в современную культуру проектирования им собственных процессов самореализации с учётом индивидуально-значимых смыслов и личного опыта. Исходя из нашего исследования основанием для разработки творческой среды развития субъектов образования служит рассмотрение созидательной среды как духовного, материального (предметного) и нравственного выбора, содержания и способов жизнедеятельности, социально-культурного созидания «Я творю (созидаю) себя», «Я творю отношения», «Я творю окружающий мир», «Я творю свою жизнь» [1, с. 403].

Вместе с тем специфика самореализации субъектов образования продиктована целями, средствами обучения, условиями самореализации, связанными с качеством освоения профессии «Психолог. Преподаватель психологии», и их личностным и жизненным самоопределением. Эффективность самореализации возрастает при использовании акме-технологий решения нестандартных психолого-акмеологических жизненных и профессиональных ситуаций при диалогичности обучения, возможности выбора варианта, путей решения проблемы («Превращаем проблему в цель», «Плохо — хорошо», «Самоанализ»), активных, интерактивных и рефлексивных методов обучения.

Таким образом, основными характеристиками самореализации личности субъектов образования в учебно-профессиональной созидательной деятельности, исходя из проведённых нами исследований, являются:

1) самореализация личности субъекта образования рассматривается как динамическое саморазвёртывание взаимодействия в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей средствами акме-технологий [1, с. 200];

2) структура самореализации личности субъекта образования представляет собой совокупность мотивационно-целевого, содержательного и регулятивного компонентов. К показателям мотивационно-целевого компонента самореализации относятся познавательный и профессио-

нальный интересы, к показателям содержательного — действенность и системность компетенций, к показателям регулятивного компонента — рефлексивность и самостоятельность;

3) самореализация субъекта образования определяется комплексом следующих условий:

- содержательно-целевых (актуализация и включение субъектного опыта субъекта образования в содержание профессиональной подготовки, расширение субъектных функций студентов в образовательном процессе, проблема личных профессиональных норм деятельности и поведения субъекта образования);
- организационно-процессуальных (продуктивная компетентность преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку студентов с целью их максимальной самореализации; диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса; рефлексивное акме-созидательное обучение в системе «управление — самоуправление — самоуправление» созидательной деятельностью субъекта образования со стороны преподавателя);
- методико-инструментальных (использование в ходе обучения интерактивных, активных методов, приёмов обучения и акме-технологий, вовлечение в студенческую научно-практическую лабораторию «Созидание продуктивного субъекта образования»).

Субъект образования проявляет себя в выборе пути и способов собственного развития, в самоопределении по отношению к базовым ценностям, реализации себя в поступке, общении, деятельности [4].

Можно констатировать, что большая часть учащихся и студентов не стремится обнаружить свои способности, предпочитая действовать в рамках предъявляемых требований, считая для себя слишком многое невозможным. Ввиду этого актуален вопрос о *создании условий, при которых обнаружение и развитие своих возможностей было бы для субъекта естественной потребностью*, что в целом способствовало бы его личной самореализации средствами акме-технологий самопознания: «Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-профессионал».

Как показывают наши многолетние исследования, *одним из условий самореализации является, во-первых, конструктивное общение субъектов образования на базе сотрудничества, эмпатийное взаимодействие*. При таком общении у субъекта образования снимаются внутренние барьеры, что позволяет ему выйти за пределы самого себя и своего мира.

Во-вторых, самореализацию как реализацию ценностей нельзя рассматривать без привязки к нравственным критериям личности, духовным способностям. Чем продуктивнее преподаватель и студент как субъекты образования, тем больше их ответственность за то, посвящены ли их усилия чему-то высокому, благородному, или ими руководят эгоистические побуждения. Психолого-педагогический процесс должен максимально востребовать от будущего профессионала его личностные потенциалы, пробуждать и акцентировать активность каждого и развивать духовные способности [9].

В-третьих, основой образовательного процесса и созидания как становления субъекта образования является выработка и реализация личностной, а точнее, разработанной нами индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования, имеющей жизненный смысл для обучающегося и оказывающей мотивирующее влияние на его преобразовательную деятельность, то есть созидание. Данную программу мы разрабатываем с каждым студентом в начале изучения курса основных дисциплин по психологии и средствами акме-технологий самопознания изучаем «Я-реальное» по всем психическим процессам, свойствам личности. На зачёте студенты защищают индивидуальную программу осознанной саморегуляции созидания как практическую часть. В межсессионный период проводятся психоконсультирование и психокоррекция, тренинги личностного роста, дискуссии, в течение учебного года используются активные, интерактивные и рефлексивные методы обучения. На экзамене студенты защищают усовершенствованную индивидуальную программу как «Я-идеальное», «Я-профессионал», «Я — образ-результат», что содействует самореализации каждым студентом его потенциальных возможностей и способностей в преобразовательной деятельности по созиданию себя как

личности, индивидуальности и продуктивного субъекта образования.

Самореализация природных потенциалов в создаваемых продуктах — базовое основание акмеологического развития, самоосуществления человека, во-первых, и, во-вторых, поиска путей и условий воздействия на формирование потребностей в такой самореализации и акмеологическом развитии реальных и потенциальных возможностей самореализации созидательной деятельности субъектов образования средствами учебных дисциплин разных специальностей и индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидательной деятельности.

Индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования — это мотивирование субъекта к самосовершенствованию, самореализации, самоконтролю и созиданию.

В-четвёртых, большие возможности предоставляет для самореализации внеаудиторная деятельность. Это участие в работе творческих объединений, клубов, в художественной самодельности, конкурсах, благотворительных акциях, а в нашем случае — в студенческой научно-практической лаборатории по психологии «Созидание продуктивного субъекта образования», которую мы организовали в БИП со студентами II—III курсов (руководитель — Н. Д. Джига).

Именно в этой деятельности происходят более тесное межличностное неформальное общение студентов, культурное обогащение и духовное самоукрепление личности, самореализация её природных потенциалов, состоящая в преобладании духовных, нравственных, интеллектуальных интересов над материальными; развитие и углубление вкусов и созидание духовного продукта преподавателя в себе самом и в свойствах студентов. Созидательная деятельность в лаборатории воспринимается как обязательная, но не увлекательная, а личностно значимая для решения проблемы созидания как становления субъекта образования разных уровней продуктивности в преобразовательной деятельности. Индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования являются творческими занятиями в научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта об-

разования» и позволяют выявлять природные потенциальные возможности, способности и развивать их средствами самореализации личностно-смысловой активности студента, направленной на творческое, созидательное преобразование себя как личности, индивидуальности и субъекта деятельности с помощью акме-созидательного обучения в системе «управление — соуправление — самоуправление».

Эмпирические исследования созидания продуктивного субъекта образования средствами личностно-профессионального уровня самореализации на разных курсах проводились *методом поперечных срезов*, который относится к организационным методам. Исследование организуется как работа со студентами разных групп с выполнением срезов на различных периодах их развития. При достаточном количестве представителей каждой группы можно выявить обобщённые характеристики на каждом уровне и на этой основе проследить общие тенденции самореализации потенциальных возможностей с помощью акме-созидательного обучения в системе «управление — соуправление — самоуправление» под руководством профессорско-преподавательского состава. Преимущество метода поперечных срезов — получение за короткое время результатов сравнения самореализации субъектов образования. В наших исследованиях мы проводили срезы со студентами II—III курсов, посещающими студенческую научно-практическую лабораторию «Созидание продуктивного субъекта образования» и не посещающими. Данный метод позволил сравнить одни и те же психологические показатели, которые были выбраны, в разных группах испытуемых.

Статистический анализ полученных данных осуществлялся с помощью компьютерной программы «Statistica 5.5». В качестве метода математической обработки данных выступал U-критерий Манна — Уитни.

В исследовании, проводимом на базе экономико-правового факультета БИП-Институт правоведения, приняли участие 58 студентов-психологов. Для исследования самоактуализации (личностной зрелости) и самореализации студентов использовался вопросник САМОАЛ, вари-

ант теста ROI вопросника Э. Шострем, адаптация — Н. Ф. Калининой, стандартизация — А. В. Лазукина (так как самоактуализация является эмпирическим индикатором личностной зрелости, с акмеологической точки зрения — самореализацией) [5].

В связи с поставленной задачей были определены уровни самоактуализации (самореализации) у студентов. Количественные показатели уровня самоактуализации по отдельным шкалам САТ и общего уровня самоактуализации у студентов на разных курсах представлены в таблице.

Так, у 48,3 % (14) студентов, которые не обучаются в студенческой научно-практической лаборатории (студенты БИП), выявлены низкие показатели по самоактуализации, и только у 10,3 % (3) из тех, кто занимается в лаборатории. Такие студенты не воспринимают правильно и беспристрастно мир вокруг себя, они эмоциональны и субъективны в своём восприятии, на которое оказывают влияние ожидания, тревоги, стереотипы. Эти студенты несколько не критичны к своим недостаткам, отягощены чрезмерным чувством вины, стыда, несвободны в своих действиях, зависят от физического и социального окружения.

У большинства студентов БИП (51,7 %), а также членов научно-практической лаборатории (69 %) выявлен средний уровень самоактуализации. Эти показатели свидетельствуют о том, что данная группа студентов способна воспринимать мир вокруг себя более адекватно и беспристрастно, чем студенты с низким уровнем самоактуализации; они более независимы и автономны (*стремятся к самоуправлению*). При этом они критичны к своим недостаткам и слабостям, более контактны и гибки в общении, стремятся к

творчеству и больше доверяют людям, чем студенты с низким уровнем самоактуализации.

У 20,7 % студентов — членов студенческой научно-практической лаборатории обнаружен высокий уровень показателей самоактуализации. Такие студенты способны воспринимать мир вокруг себя, включая людей, правильно и беспристрастно. Они видят действительность такой, какая она есть, а не такой, какой им хотелось бы её видеть, не отягощены негативными эмоциональными состояниями, не боятся проблем, автономны (автономия позволяет им полагаться на собственный природный потенциал и внутренние источники роста). Студенты с высоким уровнем показателей самоактуализации обладают способностью к творчеству и изучению своего личностно-профессионального роста средствами акме-технологий, способностью оценивать по достоинству даже самые обычные события, редко жалуются на скучную, неинтересную жизнь. У них более глубокие и тесные личностные взаимоотношения.

Таким образом, можно констатировать, что на начальном этапе обучения в лаборатории (II—III курсы) 48,3 % студентов имеют низкий уровень самоактуализации, 51,7 % — средний уровень и нет ни одного студента с высоким уровнем самоактуализации. В конце обучения (второй этап) 20,7 % студентов II и III курсов, занимающихся в студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования», имеют высокий уровень самоактуализации, 69 % — средний и только у 10,3 % студентов — низкий уровень.

Для проверки нашего предположения о существовании различий по уровню самоактуализации на этих двух этапах обучения использовался U-критерий Ман-

Таблица — Количественные показатели уровней самоактуализации у студентов II—III курсов (данные представлены в абсолютных числах (абс) и в %)

Студенты	Низкий уровень самоактуализации		Средний уровень самоактуализации		Высокий уровень самоактуализации	
	абс	%	абс	%	абс	%
Студенты БИП (n = 29)	14,0	48,3	15,0	51,7	—	0
Студенты — члены студенческой научно-практической лаборатории (n = 29)	3,0	10,3	20,0	69,0	6,0	20,7

на — Уитни. Результаты математической статистики показали, что различия в самоактуализации между начальным и конечным этапами обучения в БИП действительно существуют ($U=185$; $p < 0.01$) (среднее значение в группе II и III курсов составило 47,069; у студентов, занимающихся в лаборатории, среднее значение в группе — 57,897).

Также результаты математической статистики указывают на существование различий по шкалам САМОАЛ между студентами БИП и членами лаборатории:

- по шкале автономность ($U=232,0$; $p < 0.01$) среднее значение — 6,35 и 8,79 соответственно. Студенты БИП менее автономны и независимы, чем студенты лаборатории;
- по шкале спонтанность ($U=235,0$; $p < 0.01$) среднее значение — 6,07 и 8,48 соответственно. Студенты БИП менее свободны и естественны, чем студенты лаборатории;
- по шкале самопонимание ($U=156,0$; $p < 0.001$) среднее значение — 6,46 и 10,22 соответственно. Многие студенты начального этапа обучения принимают себя такими, какие они есть, могут испытывать чувства вины, стыда и т. д. Многие студенты лаборатории принимают себя, критика себя адекватная;
- по шкале аутосимпатия ($U=156,0$; $p < 0.001$) среднее значение — 6,51 и 10,21 соответственно. Студенты БИП могут в большей степени быть тревожными, неуверенными в себе, проявлять невротические реакции. У студентов лаборатории после организованного акме-созидательного обучения в системе «управление — соуправление — самоуправление» созидательной деятельностью проявляется позитивная Я-концепция.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что у студентов II и III курсов, не обучающихся в лаборатории, показатели по шкалам автономность, спонтанность, самопонимание и аутосимпатия проявляются в неспособности быть независимыми от окружающих, неуверенности в себе, недоверии к окружающему миру, в ориентации на мнение окружающих. У студентов, занимающихся в лаборатории, показатели по этим шкалам выше. Это доказывает, что в процессе акме-со-

зидательного обучения происходит личностный и профессиональный рост студентов.

В числе наиболее значимых личностных свойств продуктивного субъекта образования в ходе исследования были выявлены наблюдательность, коммуникативность, ответственность, гибкость поведения, самообладание, самопринятие, эмпатия, рефлексия, потребность в познании, стремление к творчеству и созидательной деятельности, добродетельность, проциательность и т. д., что исходя из результатов факторного анализа и доказывает свойства личности продуктивного субъекта образования как созидателя средствами самореализации своих потенциальных возможностей.

Использование собственных потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов, творческих способностей содействует дальнейшему самопродвижению к вершинам продуктивности и саморазвития субъектов образования, что доказано в исследованиях отечественных психологов [6; 7; 8] и подтверждено нашими многолетними исследованиями, средствами решения нестандартных психолого-акмеологических ситуаций, управления — соуправления — самоуправления, личностно-профессионального самосовершенствования (самоорганизации, самовоспитания, рефлексивной саморегуляции, созидания), которые повышают результативность и эффективность созидательной деятельности, стремление к самореализации и потребности в самоактуализации, познавательные потребности в созидательной деятельности субъектов образования.

На наш взгляд, самыми полными акме-технологиями самосовершенствования и самореализации личности являются разработанная нами совместно с Н. В. Кузьминой акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности [10], а также тренинги личностного роста и специальные упражнения, используемые нами в студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования». Приведём примеры некоторых из них.

КОМИССИОННЫЙ МАГАЗИН

Назначение:

- формирование навыков самоанализа, самопонимания и самокритики;
- выявление значимых личностных свойств для совместной тренинговой работы;
- углубление знаний друг о друге.

Предлагается поиграть в комиссионный магазин. Товары, которые принимает продавец, — это человеческие свойства, например: доброта, глупость, открытость. Участники записывают на карточку положительные и отрицательные черты своего характера. Затем предлагается совершить торг, в котором каждый из участников может избавиться от какого-то ненужного свойства или его части и приобрести что-либо необходимое. Например, кому-то не хватает для эффективной жизни красноречия, и он может предложить за него какую-то часть своего спокойствия и уравновешенности.

По окончании задания подводятся итоги и обсуждаются впечатления. На упражнение отводится 20—25 минут.

АВТОПОРТРЕТ

Назначение:

- формирование умений распознавания незнакомой личности;
- развитие навыков описания других людей по различным признакам.

Представьте, что вам предстоит встреча с незнакомым человеком и нужно, чтобы он узнал вас. Опишите себя. Найдите такие признаки, которые выделяют вас из толпы...

Работа происходит в парах. В процессе выступления одного из партнёров другой может задавать уточняющие вопросы, для того чтобы «автопортрет» был более полным.

На обсуждение в парах отводится 15—20 минут. По окончании задания участники садятся в круг и делятся впечатлениями.

БЕЗ МАСКИ

Назначение:

- снятие эмоциональной и поведенческой закреплённости;
- формирование навыков искренних высказываний для анализа сущности «Я».

Каждому участнику даётся карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Если остальные члены группы по-

чувствуют фальшь, участнику придётся брать ещё одну карточку.

Примерное содержание карточек:

«Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня ...».

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это ...».

«Иногда люди не понимают меня, потому что я ...».

ОБРАЗ «Я»

Назначение:

- более глубокое осознание личного существования;
- соединение вербального и невербального компонентов выразительности самооценочной позиции.

Каждому участнику предлагается произнести слово «Я» с только ему присущими интонацией, мимикой, жестами. Нужно сделать это так, чтобы одним словом как можно полнее выразить восприятие своего «Я», свою индивидуальность, свою личность и своё место в мире.

ПОДЕЛИСЬ СО МНОЙ ДУХОВНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Назначение:

- эмпатийная диагностика личностных свойств;
- расширение репертуара способов взаимопонимания.

Участникам тренинга предлагается записать на карточке свои свойства, к примеру: нежность, умение сочувствовать, умение создавать хорошее настроение, эмоциональность, доброжелательность, эмпатия, вера в людей, воля, мораль, интеллект, организаторские способности, твёрдость характера, решительность, креативность, пронзительность, добродетельность.

Список может быть изменён в зависимости от состава группы и целей занятия. При необходимости ведущий даёт пояснение значений этих свойств.

Затем каждый участник должен решить, какое свойство присутствует у кого-либо из группы в большей степени, чем у него, и подойти к этому человеку с фразой, например: «Пожалуйста, поделись со мной твоим умением сочувствовать». Тот участник, к которому обратились с просьбой, отмечает у себя на карточке это свойство. Таким образом, нужно обойти всю группу, попросив у каждого какое-либо свойство (или несколько). На карточке

каждого участника будут отметки о том, какие свойства были у него востребованы другими и какие свойства он запрашивал сам.

На упражнение отводится 20 минут.

После выполнения задания участники садятся в круг для обсуждения результатов, которое может происходить как по количественному, так и по качественному составу признаков.

ПОРТРЕТ

Назначение:

- формирование умений распознавания личности по портретным описательным характеристикам;
- приобретение навыков сравнительного анализа персонажей между собой.

Каждый участник в течение 5—7 минут набрасывает «психологический портрет» кого-либо из членов группы. Указывать на признаки, особенно внешние (рост, телосложение и т. п.), по которым можно сразу узнать конкретного человека, нельзя. В портрете должно быть не менее 10—12 черт характера, привычек, особенностей, свойственных именно этому человеку.

Затем каждый выступает с информацией перед группой, а остальные участники пытаются определить, чей это портрет. Возможно сопоставление разного видения членами группы одного и того же человека.

ИНТЕРВЬЮ

Назначение:

- развитие коммуникативных и рефлексивных компетенций;
- формирование навыков интервьюирования с учётом снятия мотивационных искажений.

Каждый участник должен в течение 3—5 минут подготовить по одному вопросу для всех членов группы. Вопросы должны касаться внутренних личностных особенностей человека — его характера, привычек, интересов, привязанностей, установок и т. д.

Основное правило: отвечать как можно более полно и откровенно. Участник, готовый первым дать интервью группе, садится так, чтобы видеть в лицо всех членов группы. Остальные по очереди задают приготовленные (именно этому участнику) вопросы. В качестве интервьюируемого должен побывать каждый участник [1].

Суммируя всё вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Отличием содержания категории *созидание продуктивного субъекта образования* является её авторская преобразовательная деятельность направленность, сопряжённая с актуализацией самореализации природных и творческих потенциалов, самоосознанная субъектом образования, обеспечиваемая средствами самообразования, личностно-профессионального самосовершенствования (самоорганизации, самовоспитания, рефлексивной саморегуляции, самоуправления) и самоконтроля в процессе образовательной созидательной деятельности, ориентированной *на достижение результата, эффективности и продуктивности*.
2. Суть созидательной деятельности в студенческой научно-практической лаборатории заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств и духовной культуры у субъектов образования, на уровне индивида, личности, индивидуальности в инновационно-деятельностном преломлении, чтобы увидеть, услышать, предвидеть будущее самосозидание. Созидание — это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат; одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими; направленность на достижение социально значимых целей и самореализация природных и творческих потенциалов.
3. Доказана взаимосвязь созидания с нестандартными (проблемными) ситуациями ($r_s = 0,89$), требующими участия интеллектуальных функций, управления — самоуправления ($r_s = 0,98$), конкурентоспособности ($r_s = 0,77$), направленности ($r_s = 0,90$), самореализации ($r_s = 0,88$), самосовершенствования ($r_s = 0,86$) и др. Это порождает продуктивность преподавателей разных профессиональных направлений по созиданию в себе и в свойствах субъектов образования акмеядра духовных продуктов средствами самореализации потенциальных

возможностей, а также развития субъектов образования средствами студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования».

4. Суть созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования состоит в рассмотрении единства процессов личностно-профессионального развития и путей достижения профессионального мастерства на основе самореализации творческого потенциала личности.
5. Акме-созидательное обучение в студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» в системе «управление — соуправление — самоуправление» позволяет студентам личностно и профессионально расти, самореализоваться и самосовершенствоваться, что в свою очередь отразится на их независимости, автономии и свободе, самопринятии.

Таким образом, зрелые в личностном плане субъекты образования контактны и

гибки в общении с другими людьми, креативны, уверены в себе и своих начинаниях. Это даёт им возможность успешно самореализовывать себя в своей будущей созидательной и самосозидательной деятельности.

Постоянное личностно-профессиональное самосовершенствование и самореализация в процессе занятий в студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» — это дальнейшее самопродвижение к вершинам продуктивности и саморазвития путём использования собственных потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов средствами решения нестандартных ситуаций, управления — соуправления — самоуправления, самоорганизации, самовоспитания, рефлексивной саморегуляции, которые позволяют повысить результативность и эффективность созидательной деятельности, стремление к самореализации и потребности в самоактуализации, активизировать познавательные потребности созидательной деятельности субъектов образования.

Список цитированных источников

1. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
2. Маслоу, А. Психология бытия. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : Тесты. — М., 1997. — 388 с.
3. Деркач, А. А. Самореализация — основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 224 с.
4. Ломов, Б. Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Б. Ф. Ломов // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2002. — 480 с.
5. Тест ROI. Методика выявления и описания самореализации и самоактуализации (адаптированный кафедрой социальной психологии МГУ) / Ю. Е. Алешина [и др.]. — М. : МГУ, 1990. — С. 18—23.
6. Дружинин, В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности : модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 2. — С. 61—70.
7. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 2003. — 176 с.
8. Насколько вы креативны? // Deutschland : Франкфурт-на-Майне. — 2004. — № 5. — С. 64—66.
9. Шадриков, В. Д. Психология способностей : хрестоматия / В. Д. Шадриков. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2012. — 467 с.
10. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н. В. Кузьмина, Н. Д. Джига, Е. Н. Жаринова // Преподаватель XXI века. — М., 2011. — № 3. — С. 38—39.

Материал поступил в редакцию 14.03.2017.

Роль образовательной среды в развитии гибкости и быстроты мышления старшеклассников

С. С. Щекудова,

доцент кафедры социальной и педагогической психологии
Гомельского государственного
университета
имени Франциска Скорины,
кандидат психологических наук,
доцент

В статье представлены результаты выявления взаимосвязи параметров оценки эффективности образовательной среды с количественными показателями гибкости и быстроты мышления старшеклассников, обучающихся в учреждениях образования г. Гомеля.

Ключевые слова: гибкость мышления, быстрота мышления, учащиеся, параметры оценки эффективности, образовательная среда.

The results of interrelation identification of efficiency evaluation parameters of the educational environment with quantitative indices of thinking flexibility and thinking speed of senior pupils studying in Gomel educational institutions are provided in article.

Keywords: thinking flexibility, thinking speed, pupils, efficiency assessment parameters, educational environment.

Общеизвестно, что главной целью обучения должно быть формирование интеллектуально развитой личности, свободно ориентирующейся в постоянно меняющемся мире, отличающейся предприимчивостью, умеющей самостоятельно принимать решения в ситуации множественности выбора, прогнозировать возможные последствия, а для этого необходимо совершенствовать качества мышления, в том числе его гибкость и быстроту [1].

Учреждение образования должно не только формировать у обучающихся прочную основу знаний, умений и навыков, но и развивать их умственную и познавательную активность. Однако возможности образовательной среды в развитии мышления старшеклассников используются сегодня не в полной мере [1; 2].

Старший школьный возраст традиционно считается расцветом познавательной сферы человека. Характерными психологическими особенностями старшеклассников являются:

- интенсивное накопление фонда знаний;
- быстрое интеллектуальное развитие;
- коренной перелом в способах мышления;
- потребность в знаниях;
- формирование разносторонних познавательных интересов [3].

Следует заметить, что решающий фактор в развитии мышления старших школьников — средовой, в соответствии с которым ближайшее окружение оказывает существенное влияние на развитие высших психических функций и на общее развитие учащихся, а также обеспечивает адекватную психологическую стимуляцию образовательного процесса [4].

В старшем школьном возрасте, как отмечает Ю. Н. Кулюткин, «мыслительная гибкость (или, напротив, стереотипность) проявляется в учебном процессе в разных формах и на разных уровнях: при решении отдельных задач в общем стиле рассуждений учащихся, в сложившихся стереотипах подхода к анализу и объяснению фактов, в направленности познавательных процессов» [5, с. 56].

Под гибкостью мышления в психологии понимается «способность личности изменять намеченный вначале путь (план) решения задачи, если он не удовлетворяет тем условиям проблемы, которые постепенно вычлняются в ходе её решения и которые не удалось учесть с самого начала» [6, с. 124].

Быстрота мышления рассматривается как способность человека быстро ориентироваться в сложившейся ситуации, быстро обдумывать и принимать правильные решения [7] и зависит от знаний и степени развитости мыслительных навыков, а также от индивидуального темпа протекания мыслительных процессов [2].

Целью экспериментального исследования, которое проводилось в рамках договора с БРФФИ от 04.05.2015 по теме № Г15М-091 «Взаимосвязь типов и параметров оценки эффективности образовательной среды с мышлением и памятью старшеклассников», было выявить взаимосвязь параметров оценки эффективности образовательной среды с гибкостью и быстротой мышления старшеклассников, обучающихся в учреждениях образования г. Гомеля.

В нашем исследовании для определения наиболее благоприятной и развивающей образовательной среды мы опирались на систему психодиагностических параметров В. А. Ясвина, который выделяет ряд количественных параметров оценки эффективности образовательной среды: «широта», «интенсивность», «осознаваемость», «устойчивость», «эмоциональность», «обобщённость», «доминантность», «социальная активность», «когерентность», «мобильность» [8].

Так, параметр «широта» образовательной среды рассматривается В. А. Ясвиным как структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления могут быть включены в образовательную среду (местные экскурсии; путешествия; обмен педагогами и обучающимися; широта материальной базы; посещение учреждений культуры; приезд гостей; возможность выбора образовательных микросред).

Параметр «интенсивность» образовательной среды (по В. А. Ясвину) — структурно-динамическая характеристика, раскрывающая степень насыщенности и концентрированность проявления условий,

влияний и возможностей образовательной среды. Интенсивность образовательной среды включает: уровень требований к учащимся; организацию активного отдыха; интерактивные формы и методы обучения; учебную нагрузку обучающихся.

Параметр «осознаваемость» образовательной среды характеризуется:

- уровнем осведомлённости об учреждении образования;
- всевозможной символикой;
- формированием осознаваемости;
- связью с бывшими выпускниками;
- активностью всех субъектов образовательного процесса (учащиеся, их родители, педагоги, педагоги-психологи и руководители системы образования).

Параметр «устойчивость» образовательной среды отражает её стабильность во времени и включает в себя временную продолжительность работы в учреждении образования руководителя и всей администрации.

Количественный параметр «эмоциональность» образовательной среды раскрывает соотношение рационального и эмоционального компонентов: взаимоотношения учителей в педагогическом коллективе; взаимоотношения учителей с обучающимися, их родителями; эмоциональность оформления пространственно-предметной среды.

Параметр «обобщённость» образовательной среды характеризуется степенью координации всех субъектов и инкорпорирует: команду единомышленников; концепцию развития учреждения образования; формы работы с педагогическим коллективом; включённость родителей и обучающихся в образовательный процесс.

Параметр «доминантность» образовательной среды раскрывает приоритет исследуемой образовательной среды для всех субъектов образовательного процесса — значимость образовательной среды для педагогов, обучающихся и родителей.

Параметр «социальная активность» образовательной среды отражает социальную ориентированность, направленность и включает: трансляцию достижений; работу со средствами массовой информации; социальные инициативы; социальную значимость выпускников учреждения образования.

Параметр «когерентность» образовательной среды инкорпорирует: прием-

ственность с другими учреждениями образования; региональную интеграцию; широкую социальную интеграцию.

Количественный параметр «мобильность» образовательной среды служит показателем мобильности: целей и содержания образования; методов образования; кадрового обеспечения образования; средств образования.

Экспериментальное исследование по выявлению взаимосвязи параметров оценки эффективности образовательной среды с гибкостью и быстротой мышления старшеклассников проводилось на базе следующих учреждений образования г. Гомеля:

- ГУО «Гимназия № 56 г. Гомеля»;
- ГУО «Средняя школа № 26 г. Гомеля»;
- ГУО «Средняя школа № 5 г. Гомеля».

В исследовании приняли участие 123 испытуемых, из них:

- 46 учащихся XI классов гимназии № 56;
- 41 учащийся XI классов средней школы № 26;
- 36 учащихся XI классов средней школы № 5.

Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Для изучения уровня развития гибкости и быстроты мышления учащихся применялись следующие психодиагностические методики:

- «Исследование быстроты мышления» [9]. Данная методика состоит из перечня 40 слов, в которых пропущены

буквы. Она может применяться как индивидуально, так и в группе. В течение трёх минут испытуемые должны вписать пропущенные буквы в слова, затем подсчитывается количество правильно заполненных слов;

- «Гибкость мышления» [9]. Эта методика позволяет определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения и операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности. Она может применяться как индивидуально, так и фронтально. Учащимся предъявляется бланк с записанными анаграммами (наборами букв). В течение трёх минут они должны составить из наборов букв слова, не пропуская и не добавляя ни одной буквы.

Результаты установления взаимосвязи параметров оценки эффективности образовательной среды с уровнем развития гибкости мышления у старшеклассников представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что параметры оценки эффективности образовательной среды «мобильность», «осознаваемость», «доминантность», «социальная активность», «когерентность», «широта», «обобщённость» имеют прямую сильную взаимосвязь с количественными показателями высокого и среднего уровней развития гибкости мышления, а также обратную сильную взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития гибкости мышления.

Параметр оценки эффективности образовательной среды «эмоциональность»

Таблица 1 — Коэффициенты корреляции параметров оценки эффективности образовательной среды и уровня развития гибкости мышления у старшеклассников

Параметры образовательной среды	Уровень развития гибкости мышления					
	Высокий	Уровень знач.	Средний	Уровень знач.	Низкий	Уровень знач.
Мобильность	0.87	$p < 0.001$	0.85	$p < 0.001$	-0.71	$p < 0.001$
Эмоциональность	0.57	$p < 0.001$	0.57	$p < 0.001$	-0.34	$p < 0.005$
Интенсивность	0.71	$p < 0.001$	0.68	$p < 0.001$	-0.51	$p < 0.001$
Осознаваемость	0.89	$p < 0.001$	0.89	$p < 0.001$	-0.75	$p < 0.001$
Доминантность	0.99	$p < 0.001$	0.99	$p < 0.001$	-0.97	$p < 0.001$
Социальная активность	0.98	$p < 0.001$	0.98	$p < 0.001$	-0.92	$p < 0.001$
Когерентность	0.94	$p < 0.001$	0.93	$p < 0.001$	-0.84	$p < 0.001$
Широта	0.97	$p < 0.001$	0.96	$p < 0.001$	-0.87	$p < 0.001$
Обобщённость	0.94	$p < 0.001$	0.96	$p < 0.001$	-0.99	$p < 0.001$
Устойчивость	0.09	$p < 0.005$	0.14	$p < 0.005$	-0.34	$p < 0.005$

имеет прямую среднюю взаимосвязь с количественными показателями высокого и среднего уровней развития гибкости мышления, а также обратную среднюю взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития гибкости мышления.

Параметр оценки эффективности образовательной среды «интенсивность» имеет прямую сильную взаимосвязь с количественными показателями высокого уровня и прямую среднюю взаимосвязь с количественными показателями среднего уровня развития гибкости мышления, а также обратную среднюю взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития гибкости мышления.

Параметр оценки эффективности образовательной среды «устойчивость» имеет обратную среднюю взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития гибкости мышления, а также прямую слабую взаимосвязь с количественными показателями высокого и среднего уровней развития гибкости мышления.

Результаты установления взаимосвязи параметров оценки эффективности образовательной среды с уровнем развития быстроты мышления старшеклассников представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 следует, что параметры оценки эффективности образовательной среды «мобильность», «осознаваемость», «когерентность», «широта» имеют прямую сильную взаимосвязь с количественными показателями высокого и среднего уровней развития быстроты мышления, а

также обратную среднюю взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития быстроты мышления.

Параметры оценки эффективности образовательной среды «доминантность», «социальная активность», «обобщённость» имеют прямую сильную взаимосвязь с количественными показателями высокого и среднего уровней развития быстроты мышления, а также обратную сильную взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития быстроты мышления.

Параметр оценки эффективности образовательной среды «эмоциональность» имеет прямую среднюю взаимосвязь с количественными показателями высокого и среднего уровней развития быстроты мышления, а также обратную слабую взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития быстроты мышления.

Параметр оценки эффективности образовательной среды «интенсивность» имеет прямую сильную взаимосвязь с количественными показателями высокого уровня и прямую среднюю взаимосвязь с количественными показателями среднего уровня развития быстроты мышления, а также обратную слабую взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития быстроты мышления.

Параметр оценки эффективности образовательной среды «устойчивость» имеет обратную среднюю взаимосвязь с количественными показателями низкого уровня развития быстроты мышления, а также прямую слабую взаимосвязь с ко-

Таблица 2 — Коэффициенты корреляции параметров оценки эффективности образовательной среды и уровня развития быстроты мышления старшеклассников

Параметры образовательной среды	Уровень развития быстроты мышления					
	Высокий	Уровень знач.	Средний	Уровень знач.	Низкий	Уровень знач.
Мобильность	0.87	$p < 0.001$	0.83	$p < 0.001$	-0.50	$p < 0.001$
Эмоциональность	0.57	$p < 0.001$	0.51	$p < 0.001$	-0.03	$p < 0.005$
Интенсивность	0.71	$p < 0.001$	0.66	$p < 0.001$	-0.21	$p < 0.005$
Осознаваемость	0.89	$p < 0.001$	0.85	$p < 0.001$	-0.50	$p < 0.001$
Доминантность	0.99	$p < 0.001$	0.99	$p < 0.001$	-0.85	$p < 0.001$
Социальная активность	0.98	$p < 0.001$	0.97	$p < 0.001$	-0.75	$p < 0.001$
Когерентность	0.95	$p < 0.001$	0.92	$p < 0.001$	-0.62	$p < 0.001$
Широта	0.97	$p < 0.001$	0.95	$p < 0.001$	-0.67	$p < 0.001$
Обобщённость	0.94	$p < 0.001$	0.96	$p < 0.001$	-0.97	$p < 0.001$
Устойчивость	0.09	$p < 0.005$	0.16	$p < 0.005$	-0.62	$p < 0.001$

личественными показателями высокого и среднего уровней развития быстроты мышления.

Таким образом, в результате выявления взаимосвязи параметров оценки эффективности образовательной среды с гибкостью и быстротой мышления необходимо не только наличие высокой степени насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, но и обеспечение адекватности образования требованиям быстро изменяющегося мира, а также хорошая способность

компонентов образовательной среды иерархически перестраиваться с учётом новых обстоятельств, условий, технических возможностей и др.

Следует отметить, что слабая взаимосвязь с параметром «устойчивость» свидетельствует о том, что для развития гибкости мышления старшеклассников важно наличие стабильности образовательной среды во времени, то есть наличие стабильного состава администрации и коллектива педагогов в учреждении образования.

Список цитированных источников

1. Щекудова, С. С. Динамика развития мышления старшеклассников, обучающихся в различных типах образовательных сред / С. С. Щекудова // Изв. Гомел. гос. ун-та. — 2012. — № 2. — С. 172—178.
2. Щекудова, С. С. Результаты исследования гибкости и быстроты мышления старшеклассников в разных типах образовательной среды / С. С. Щекудова // Педагогическая наука и образование. — 2016. — № 1(14). — С. 72—75.
3. Кулагина, И. Ю. Личность школьника : от задержки психического развития до одарённости / И. Ю. Кулагина. — М. : Сфера, 1999. — 192 с.
4. Котова, О. А. Психологические и психофизиологические особенности младших и старших школьников из различных типов образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / О. А. Котова ; Рос. гос. пед. ун-т. — СПб., 2006. — 18 с.
5. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — М. : Педагогика, 1971. — 111 с.
6. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современ. слово, 2006. — 925 с.
7. Крутецкий, В. А. Психология / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1980. — 352 с.
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл, 2001. — 366 с.
9. Ратанова, Т. А. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. — 2-е изд., испр. — М. : МПСИ : Флинта, 2000. — 263 с.

Материал поступил в редакцию 04.11.2016.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Практическое значение изучения возрастных особенностей формирования пространственного интеллекта обусловлено широким использованием способности пространственно мыслить и ориентироваться в окружающем пространстве в самых разнообразных жизненных ситуациях и видах деятельности: бытовой, учебной, профессиональной, творческой. Исходя из потребностей современной общеобразовательной школы разработка проблемы развития пространственного интеллекта обучающихся имеет большое значение для повышения эффективности их познавательной деятельности, в том числе учебной успеваемости по отдельным дисциплинам.

Круглик А. В. Возрастные особенности пространственного интеллекта в контексте образовательного процесса.

Прародительско-родительско-детские ценности в условиях межпоколенного социализирующего диалога

В. О. Кондрашова,
заместитель декана факультета
профессионального развития
специалистов образования
Академии последипломного
образования

В статье раскрывается содержание и даётся характеристика семейных ценностей дошкольников в условиях многопоколенной семьи. Представлены основные результаты изучения взаимосвязей ценностей прародителей и родителей с ценностями дошкольников в зависимости от типа межпоколенного социализирующего диалога.

Ключевые слова: прародители, ценности, семейные ценности, типы межпоколенного социализирующего диалога.

The article describes the contents and characteristics of preschoolers' family values in a multigenerational family. Depending on the type of an intergenerational socializing dialogue, the main results of studying the interrelations between the values of grandparents, parents and preschool children are presented.

Keywords: grandparents, values, family values, types of an intergenerational socializing dialogue.

Ориентация общества **на систему семейных ценностей, приоритет семьи и детей, взаимодействие поколений** способствует благополучной социализации формирующейся личности ребёнка и помогает сохранить активную жизненную позицию представителей старшего возраста, что обуславливает поиск новых направлений деятельности разнообразных структур социума для удовлетворения потребностей и интересов пожилых людей, включения их в активное социальное взаимодействие.

По мнению современных психологов, «ядром» психологической культуры является мир ценностей личности. **Ценности** представляют собой «обусловленные требованиями социальной системы условия социального существования индивида и выступают своего рода свойствами общественного предмета удовлетворять определённые потребности социального субъекта (человека, семьи, общества)» [1, с. 391]. В процессе социализации и воспитания человек осваивает самые разнообразные ценности и выбирает приемлемые для себя ценностные установки. Трансляция, формирование мировоззренческой структуры, освоение семейных ценностей и ценностных установок начинаются в семье.

Понятие **«семейные ценности»** определяется и раскрывается в научных источниках (С. Ю. Головин, Г. Крайг, Р. С. Немов, Д. Шарфф, Р. И. Шварц и др.) по-разному. Л. Д. Столяренко рассматривает его как комплекс требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируются семейная жизнь и поведение каждого члена семьи; объекты, явления, их свойства; абстрактные идеи, воплощающие в себе семейные идеалы и выступающие в силу этого в качестве эталона должного. Семейные ценности выступают в качестве продукта жизнедеятельности семьи [2].

Согласно Э. Г. Эйдемиллеру, «семейные ценности — это выработанный, открыто одобряемый и культивируемый семейным сознанием идеал, в котором содержатся абстрактные представления

об атрибутах должного в различных сферах жизнедеятельности. Семейные ценности входят в психологическую культуру личности каждого родственника в виде важного источника мотивации его поведения» [3, с. 30].

Мы понимаем под **семейными ценностями** значимые приоритеты, нравственные идеалы, убеждения, принципы членов семьи, формирующие семейную историю, семейные легенды, семейные стереотипы, традиции, нормы, требования, санкции, ожидания членов семьи относительно друг друга и регулирующие жизнедеятельность и взаимоотношения в семье, которые в последующем предъявляются социуму.

Формирование семейных ценностей происходит в дошкольный период развития ребёнка в семейной среде, так как именно дошкольный возраст выступает в качестве **сензитивного периода** для первичной социализации, главную роль в которой играют значимые взрослые. Ими являются не только родители малыша, но и бабушки, дедушки, прабабушки, прадедушки (прародители) [4].

Процесс формирования ценностей рассматривается, с одной стороны, как процесс воспитательного воздействия на личность, с другой — как результат последнего. По нашему мнению, семейные ценности формируются в ходе межпоколенного социализирующего диалога.

Межпоколенный социализирующий диалог — это взаимодействие двух и более субъектов разного возраста, в результате которого происходит взаимосоциализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой структуры ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному контексту. Структура означенного диалога определяется: наличием диалогической ситуации; актом восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия; переживанием их отношения друг к другу; рефлексией актов восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия, понимания ими друг друга; обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия [5].

Межпоколенный социализирующий диалог реализуется посредством разговора, беседы, совместных действий субъектов межпоколенного взаимодей-

ствия. *Главными условиями* его осуществления выступают: поддержание обоюдного интереса к личности другого, привлекательность и значимость личности партнёра, ненавязывание своего мнения собеседнику, умение не только слушать, но и слышать друг друга и т. п.

Межпоколенный социализирующий диалог реализуется в диадных отношениях «прародители — родители», «прародители — дети», «родители — дети».

Методологической основой проведённого нами эмпирического исследования семейных ценностей является социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука, базирующийся на идеях М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге как инструменте согласования взглядов, в соответствии с которыми создаются возможности для открытого диалога субъектов, а значит, и поколений. Диалогичность проявляется в способности созидания совместного знания с учётом индивидуальных различий и основана на взаимообогащении, взаиморазвитии и взаимопонимании [6; 7].

Межпоколенное взаимодействие базируется на *постмодернистском социокультурно-интердетерминистском диалогизме* (В. А. Янчук), который строится на четырёх интердетерминантах, неразрывно связанных друг с другом: *личность — ситуация — активность — культура*.

В процессе исследования в качестве интердетерминант мы рассматриваем следующее:

- *личность — личность ребёнка* старшего дошкольного возраста, воспитывающегося в условиях межпоколенного социализирующего диалога в семье;
- *ситуация — диалогическая социализирующая среда*, то есть наличие в семье взаимоотношений между поколениями, способствующих формированию личности ребёнка;
- *активность — осуществление определённых видов активности*, то есть диалогическое моделирование ситуаций (совместная деятельность с детьми: диалогическая игра, просмотр телепередач с обязательным обсуждением увиденного и услышанного и т. д.);
- *культура — определённый уровень культурного развития* ребёнка (например, широта его словарного за-

паса, развёрнутость речи, понимание сути ценностей и их значимости, способность давать адекватные объяснения необходимости соблюдать нормы поведения, обладание активностями и поведенческими реакциями, соответствующими тем или иным ценностям/нормам, следование традициям и нормам семьи и т. п.).

Теоретический анализ идей различных авторов, а также полученные в ходе кластерного анализа данные позволяют создать типологию межпоколенного социализирующего диалога: продуктивный/конструктивный тип; ситуативно-амбивалентный тип; непродуктивный/неконструктивный тип.

Результаты исследования показывают, что при *продуктивном/конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге* дошкольникам свойственно усваивать в первую очередь такие ценности, как «доверие/надёжность», «любовь», «открытость»; при *ситуативно-амбивалентном* — «взаимопонимание», «послушание», «взаимоуважение», «забота», «трудолюбие», «открытость», «помощь»; при *непродуктивном/неконструктивном* — «традиции», «дружба», «связь поколений», «здоровье», другие ценности имеют место, но они менее выражены.

При анализе полученных данных обращает на себя внимание тот факт, что главной конструктивной составляющей межпоколенного социализирующего диалога является способность формировать тёплые эмоциональные отношения или их сформированность. Содержательность общения нередко отстает на второй план. Иными словами, для прародителей и детей существенно не столько то, о чём они говорят, сколько то, что они чувствуют по отношению друг к другу. Подобный факт согласуется с ожиданиями ребёнка в области эмоциональной привязанности, в обеспечении чувства защищённости, принятия, поддержки, что выступает основой для формирования идентичности, а также базового доверия к миру [5].

Таким образом, исходя из результатов эмпирического исследования возможно утверждать, что при наличии межпоколенного социализирующего диалога его основной составляющей и результатом являются способность и готовность субъектов данного процесса формировать тёплые эмоциональные отношения.

Целью исследования было выявление представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста при различных типах межпоколенного социализирующего диалога. Его эмпирическую совокупность составили дети 5—6 лет (56 человек), а также их прародители (142), родители (108) — всего 250 респондентов-взрослых из 56 семей.

Одной из задач исследования являлось установление взаимосвязей между ценностями детей и ценностями родителей и прародителей. Было выдвинуто предположение о том, что дети получают информацию о семейных ценностях через усвоение системы семейных ценностей прародителей. С целью его подтверждения в качестве статистического метода обработки эмпирических данных использовался корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Для этого первоначально были определены ценности (забота, счастье, взаимоуважение, традиции, трудолюбие, открытость, связь поколений, здоровье, послушание, доверие/надёжность), которые исследовались в пяти группах испытуемых (дети, дедушки по отцовской линии, бабушки по отцовской линии, дедушки по материнской линии, бабушки по материнской линии). Затем для каждой ценности были высчитаны среднегрупповые значения.

Результаты, представленные в таблице 1, позволяют говорить о наличии статистически *значимых умеренных прямых взаимосвязей между ценностями прародителей и ценностями детей*.

Это означает следующее: чем больше представлены у прародителей такие ценности, как забота, счастье, взаимоуважение, традиции, трудолюбие, открытость, связь поколений, здоровье, послушание, доверие/надёжность, тем лучше сформированы представления о них у детей. Как известно, прародители не занимаются систематическим воспитанием внуков, а их воспитательная функция во многом опосредована родителями. Поэтому важно было также выявить, взаимосвязаны ли ценности родителей и детей.

В исследовании установлено наличие статистически *значимых прямых сильных взаимосвязей между ценностями родителей и детей* (таблица 2).

Как следует из данных таблицы 2, чем больше представлены в семье ценности: «забота», «счастье», «взаимоуважение»,

Таблица 1 — Количественные показатели результатов расчёта коэффициента ранговой корреляции (ценности прародителей и детей)

Названия переменных	R Спирмена	Уровень значимости (p)	Сила связи	Направление
Ценности дедушек по отцовской линии	0,63	0,0159	Средняя	Прямая
Ценности детей				
Ценности бабушек по отцовской линии	0,62	0,018	Средняя	Прямая
Ценности детей				
Ценности дедушек по материнской линии	0,64	0,015	Средняя	Прямая
Ценности детей				
Ценности бабушек по материнской линии	0,67	0,008	Средняя	Прямая
Ценности детей				

Таблица 2 — Количественные показатели результатов расчёта коэффициента ранговой корреляции (ценности родителей и детей)

Названия переменных	R Спирмена	Уровень значимости (p)	Сила связи	Направление
Ценности отцов	0,7	0,005	Сильная	Прямая
Ценности детей				
Ценности матерей	0,8	0,001	Сильная	Прямая
Ценности детей				

Таблица 3 — Количественные показатели результатов расчёта коэффициента ранговой корреляции (ценности прародителей и родителей)

Названия переменных	R Спирмена	Уровень значимости (p)	Сила связи	Направление
Ценности дедушек по отцовской линии	0,9	0,000007	Сильная	Прямая
Ценности отцов				
Ценности бабушек по отцовской линии	0,9	0,00001	Сильная	Прямая
Ценности отцов				
Ценности дедушек по материнской линии	0,8	0,001	Сильная	Прямая
Ценности матерей				
Ценности бабушек по материнской линии	0,9	0,000001	Сильная	Прямая
Ценности матерей				

«традиции», «трудолюбие», «открытость», «связь поколений», «здоровье», «послушание», «доверие/надёжность», тем лучше сформированы представления о них у детей.

Установлено наличие статистически значимых прямых сильных взаимосвязей между ценностями прародителей и ценностями родителей, что отражено в таблице 3.

Представленные в таблице 3 данные позволяют утверждать: чем больше прародители декларируют и демонстрируют такие ценности, как забота, счастье, взаимоуважение, традиции, трудолюбие, открытость, связь поколений, здоровье, послушание, доверие/надёжность, тем в большей степени они представлены и у их детей (родителей). Причём более значимыми и сильными связи выступа-

ют у родителей и прародителей одного пола.

Одной из задач исследования было установление различий в проявлении семейных ценностей детей в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога прародителей. Для определения характера различий, обусловленных типом социализирующего диалога прародителей и рассчитанных для четырёх диадных отношений: «ребёнок — дедушка по отцовской линии», «ребёнок — бабушка по отцовской линии», «ребёнок — дедушка по материнской линии», «ребёнок — бабушка по материнской линии», нами применялся Н-критерий Краскела — Уоллиса.

В результате исследования было установлено: у ребёнка-дошкольника в силу возрастных особенностей может проявляться всего 14 ценностей. Анализ полученных статистических данных свидетельствует о том, что различным типам межпоколенного социализирующего диалога в каждой из четырёх диад соответствует проявление у дошкольника в большем или меньшем количестве определённых ценностей из указанного числа возможных (таблица 4).

АВ — абсолютная величина, равная 100 %, соответственно 14 ценностям. При продуктивном типе межпоколенного социализирующего диалога проявляется 97,1 % ценностей, при ситуативно-амбивалентном — 50 %, при непродуктивном — 21,3 %. Кроме того, некоторые ценности повторяются в диадах при различных типах социализирующего диалога (забота, любовь, здоровье, дружба и т. д.).

Таким образом, продуктивный тип межпоколенного социализирующего диалога является наиболее эффективным в формировании ценностей у ребёнка.

Механизм достижения межпоколенного социализирующего диалога обеспечивается эмоциональным, поведенческим и когнитивным компонентами, которым соответствуют проявленные ценности (таблица 5).

Результаты эмпирического исследования семейных ценностей у дошкольников дают основания утверждать, что в качестве приоритетных выступают взаимоуважение и любовь, взаимопонимание в семье, уважение к старшему поколению, сохранение здоровья членов семьи, забота о близких, любовь друг к другу, дружба, преемственность поколений.

Таблица 4 — Варианты проявления ценностей у дошкольника в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога в диадах

Типы диалога	Проявление ценностей в диаде				АВ (100 %)	Всего (в %)
	Ребёнок — дедушка по отцовской линии	Ребёнок — бабушка по отцовской линии	Ребёнок — дедушка по материнской линии	Ребёнок — бабушка по материнской линии		
Непродуктивный	дружба трудолюбие открытость здоровье	забота любовь традиции	взаимопонимание любовь счастье	взаимопонимание традиции забота	14	21,3
Ситуативно-амбивалентный	традиции здоровье послушание связь поколений	забота здоровье послушание трудолюбие	забота здоровье послушание связь поколений	забота здоровье послушание связь поколений	14	50,0
Продуктивный	счастье доверие взаимоуважение любовь открытость	дружба доверие помощь взаимопонимание открытость связь поколений традиции	дружба открытость взаимоуважение любовь	дружба доверие взаимоуважение любовь послушание традиции трудолюбие счастье	14	97,1

Таблица 5 — Компоненты межпоколенного социализирующего диалога

Компоненты диалога	Эмоциональный	Поведенческий	Когнитивный
Характеристики/ценности	<ul style="list-style-type: none"> • любовь • доверительность • терпимость • дружба • удовлетворённость друг другом • восхищение <p style="text-align: center;">и др.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • мотивационная направленность • привлекательность близкого • идентификационный эталон <p style="text-align: center;">и др.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • адаптивность речевых построений • открытость к общению • представления • убеждения • стремления <p style="text-align: center;">и др.</p>

Семейные ценности у дошкольников формируются при наличии трёх типов межпоколенного социализирующего диалога: продуктивного/конструктивного, ситуативно-амбивалентного, непродуктивного/неконструктивного. Каждый его этап может отличаться по психологической насыщенности элементами взаимосимпатии, взаимопонимания, взаимоуважения и т. д., совокупность которых выступает показателем диалогичности. Отсутствие межпоколенного социализирующего диалога ведёт к нарушению межпоколенного баланса: затрудняет нормальное психическое развитие ребёнка, отрицательно влияет на его

воспитание и поведение, полностью разрушает нормы и ценности семьи.

Результаты исследования указывают на наличие значимых умеренных прямых взаимосвязей между ценностями прародителей и детей; значимых прямых сильных взаимосвязей между ценностями детей и родителей; значимых прямых сильных взаимосвязей между ценностями прародителей и родителей.

Таким образом, межпоколенные отношения могут рассматриваться как ресурс для формирования общекультурных компетенций личности не только ребёнка, но и его родителей и прародителей.

Список цитированных источников

1. Бучило, Н. Ф. *Философия : учеб. пособие* / Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков. — 5-е изд. — М. : Проспект, 2010. — 480 с.
2. Кондрашова, В. О. *Ценности в современной семье и обществе : теоретический анализ* / В. О. Кондрашова // *Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі*. Вып. 10 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». — Мінск : АПА, 2012. — С. 223—236.
3. Эйдемиллер, Э. Г. *Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов* / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб. : Речь, 2003. — 336 с.
4. Кондрашова, В. О. *Дошкольный возраст — сензитивный период формирования ценностей* / В. О. Кондрашова // *Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства : сб. науч. ст.* / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; Л. А. Пергаменщик, Л. Н. Рожина, Т. И. Гаврилко [и др.] ; отв. ред. Л. А. Пергаменщик. — Минск : БГПУ, 2010. — С. 142—144.
5. Кондрашова, В. О. *Межпоколенный социализирующий диалог в современной семье : проблемы, решения* / В. О. Кондрашова // *Гуманитарно-экономический вестник*. — 2015. — № 3 (64). — С. 91—96.
6. Янчук, В. А. *Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии : интегративно-эклетический подход* / В. А. Янчук. — Минск : Бестпринт, 2000. — 216 с.
7. Янчук, В. А. *Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии* / В. А. Янчук // *Методология и история психологии*. — 2008. — Т. 3. — Вып. 1. — С. 179—192.

Материал поступил в редакцию 02.02.2017.

Теоретические аспекты разработки технологий коррекции неблагоприятных психических состояний у студентов-спортсменов

В. Н. Дворак,

доцент кафедры психологии
Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины,
кандидат педагогических наук, доцент,

Е. Ф. Тужик,

студентка V курса факультета психологии и
педагогике Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины,

Г. В. Киреева,

студентка V курса факультета психологии и
педагогике Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины

В статье рассматриваются теоретические аспекты психологической подготовки студентов, занимающихся спортом; представлены существенные характеристики технологии коррекции их неблагоприятных психологических состояний, основанной на использовании в процессе работы психолога инновационных модулей биологической обратной связи и позволяющей сформировать у студентов-спортсменов компетенции управления своими эмоциями и поведением не только на спортивной арене, но и в условиях повседневной жизнедеятельности.

Ключевые слова: психологическое сопровождение студентов-спортсменов, технология коррекции неблагоприятных психологических состояний, модули биологической обратной связи, компетенции самоуправления психическим состоянием.

Theoretical aspects of psychological training of students playing sports are considered in the article. Essential characteristics of the technology of correction of their unfavorable psychological states based on the use of innovative biological feedback modules in the course of work of a psychologist are provided. The technology of correction allows student-athletes to develop competencies for managing their emotions and behavior not only in the sports arena, but also in the conditions of daily activities.

Keywords: psychological support of student-athletes, technology of correction of unfavorable psychological states, modules of biological feedback, competencies of self-management of a mental state.

В современном спорте весьма актуальной является проблема формирования психологической устойчивости спортсменов к физическим и нервным перегрузкам, в контексте чего особую важность приобретает наличие у них специальных компетенций регуляции своего психоэмоционального состояния, что в значительной степени влияет на успешность их профессиональной деятельности и развития карьеры.

Психическое состояние — это психическая деятельность в определённом промежутке времени, которая демонстрирует особенности протекания психических процессов, детерминированных условиями внешней среды и свойствами личности [10].

Психическое состояние спортсмена, которое он переживает до начала и во время соревнования, находится в тесной взаимосвязи с будущим состязанием и выражается в оценке своих возможностей, в изменении дыхания и гемодинамике, в мимике, активности, движениях, интонационных особенностях речи и многом другом [4; 7].

Спортивная борьба требует полной самоотдачи, работы на пределе своих возможностей. Это нередко формирует ситуации, в которых атлету необходимо регулировать собственное состояние. Если физические нагрузки запредельные, крайне велики и сложны, а спортсмен плохо управляет своими эмоциями, возникает психическое перенапряжение, негативно отражающееся на результативности соревновательной деятельности и приводящее к её дезорганизации.

При постоянном нарастании эмоционального напряжения у спортсмена может резко падать адекватность восприятия окружающей действительности. Известно, что в состоянии сильного стресса и высокой тревожности подавляется способность к поиску выхода из сложной ситуации, а поскольку для спорта такие ситуации довольно типичны, то победителем соревнований становится тот атлет, который будет лучше подготовлен, прежде всего психологически.

Основные факторы возникновения неблагоприятных психических состояний у студентов-спортсменов

Спортсмен, владеющий навыками саморегуляции, умеет самостоятельно избавляться от лишнего напряжения, препятствующего эффективной деятельности. Спорт высших достижений — это обязательное наличие не только тренировок, направленных на развитие двигательных способностей атлета, но и тренировок по преодолению неуверенности, страхов, тревоги, сомнений.

Наиболее значимо влияющими на результаты спортивной деятельности и распространёнными стресс-факторами являются: предшествующие плохие тренировочные и соревновательные результаты; конфликты с тренером, товарищами по команде или в семье; плохой сон за день или за несколько дней до старта; предыдущие неудачи; завышенные требования спортивного руководства к атлетам; длительный переезд к месту соревнований; постоянные мысли о необходимости выполнения поставленной задачи; незнакомый противник; упрёки во время соревнования; сильное волнение; плохое физическое самочувствие [8]. Стресс-факторы становятся ключевой причиной возникновения неблагоприятных психических состояний, деформаций установок личности, оказывающих существенное влияние на познавательные процессы в образовательной деятельности [1].

Тревожность — наиболее часто встречающееся у студентов-спортсменов неблагоприятное психическое состояние. Современная психологическая наука считает, что тревожность лежит в основе целого ряда психологических проблем, предопределяющих, в том числе, некоторые отклонения от нормальных процессов развития личности [2; 3]. Тревожность рассматривается как один из показателей склонности к психическим расстройствам, её роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как аддиктивное поведение. Коррекция и преодоление тревожности имеют важное значение при подготовке студентов-спортсменов к трудным ситуациям, возникающим как в условиях повседневной жизнедеятельности (экзамены, тренировки, соревнования и др.), так и при освоении новых видов деятельности.

Известно, что переживание тревожности влечёт за собой чувство изоляции и одиночества. В состоянии тревоги, как правило, спортсмен переживает не одну эмоцию, а

некую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на его действия, социальные взаимоотношения, мысли и поведение [3].

При помощи системы коррекционных упражнений можно значительно снизить уровень тревожности у студентов-спортсменов, обучить их приёмам саморегуляции и снятия эмоционального напряжения. Таким образом, атлет, владеющий навыками самоуправления, получает возможность избавиться от лишнего напряжения, препятствующего эффективной деятельности, повысить общую работоспособность, научиться расслаблению, улучшить координацию движений и развить волевые качества.

Сущностные характеристики технологии коррекции неблагоприятных психических состояний у студентов-спортсменов

Владение способами и приёмами саморегуляции эмоциональных состояний и поведенческих реакций позволяет личности освобождаться внутренне от источников беспокойства, сохранять уравновешенность, невзирая на обстоятельства, а также управлять своим поведением не только применительно к текущему моменту, но и в более далёкой жизненной перспективе: ставить цели, определять свои жизненные приоритеты.

Известный спортивный психолог Ю. Л. Ханин подчёркивает, что для каждого человека, а для спортсмена особенно, характерен индивидуальный оптимальный уровень тревоги, при котором психофизические возможности максимальны. Он отмечает, что каждому спортсмену присуща «зона оптимального функционирования» психики. Так, эффективность деятельности спортсмена будет наилучшей, когда уровень возбуждения находится в пределах этой зоны. Согласно данной теории одни спортсмены будут достигать своих лучших результатов при наивысшем возбуждении, другие — при полном расслаблении, третьи — при умеренном уровне возбуждения. Не существует оптимального уровня возбуждения для выполнения конкретного упражнения или задания, но для спортсмена, исполняющего упражнение, актуальная степень тревожности имеет определяющее значение, поскольку от этого во многом зависит итоговая результативность соревновательной деятельности [9]. Для разных спортсменов уровень ситуативной тревоги различен, поэтому одна из важнейших задач спортивного психолога заключается в оказании содействия

спортсмену в определении его личной зоны оптимального возбуждения, сосредоточении внимания каждого атлета на осознании своего актуального психического состояния и обучении психологическим приёмам его коррекции.

Исходя из этого нами была разработана технология коррекции неблагоприятных психических состояний спортсменов посредством модулей биологической обратной связи (БОС), направленная на развитие у них способности к самоуправлению и саморегуляции своего психического состояния, поведенческих реакций не только на спортивной арене, но и в повседневной жизни, воспитание уверенности в себе.

В основе данной технологии лежит концепция БОС, суть которой заключается в том, что человека можно эффективно обучать навыкам саморегуляции эмоциональных состояний и поведенческих реакций. В результате он научится самостоятельно освобождаться от источников беспокойства, сохранять уравновешенность в любой ситуации, а также управлять своим поведением не только в данный момент, но и в более далёкой жизненной перспективе [5; 6].

Биоуправление — это комплекс идей, методов и технологий, базирующихся на принципах биологической обратной связи и направленных на развитие и совершенствование механизмов саморегуляции физиологических функций при различных состояниях и в целях личностного роста. В процессе тренинга приборы биоуправления сообщают объекту посредством внешней обратной связи, чаще всего организованной с помощью персонального компьютера, информацию о состоянии тех или иных физиологических процессов. Это позволяет человеку научиться контролировать физиологические параметры и закреплять эти навыки с тем, чтобы в дальнейшем использовать их в повседневной жизнедеятельности [8].

Технология коррекции неблагоприятных психических состояний у студентов-спортсменов (в качестве примера рассмотрим работу психолога с состоянием тревожности) включает следующие основные этапы:

1. Диагностический этап.

Цель — осуществить исходный мониторинг индивидуальных проявлений тревожности у студентов-спортсменов, проследить её взаимосвязь с самооценкой и взаимоотношениями с окружающими.

Методы: наблюдение за студентами-спортсменами в различных ситуациях (па-

раметры проявления тревожности: постоянное беспокойство; трудность, невозможность сконцентрироваться на чём-либо; мышечное напряжение; раздражительность; повышенная чувствительность к критике; невозможность сдержать слёзы); беседа с тренерским коллективом, коллегами спортсмена о его поведении в процессе тренировочной и соревновательной деятельности, о проявлениях тревожности; диагностика тревожности.

2. Коррекционный этап.

Цель — постепенное и последовательное устранение симптомокомплекса «Тревожность», повышение самооценки и уверенности в себе.

Методы: создание ситуаций успеха, позитивная оценка малейших положительных изменений, повышение самооценки; рациональное объединение студентов-спортсменов для выполнения определённой деятельности, упражнения и т. п.; активизация положительных и позитивных оценок по отношению к спортсменам с высоким уровнем тревожности; использование специальных форм, методов и приёмов, включая работу со средствами биологической обратной связи.

3. Рефлексивный этап.

Цель — анализ эффективности проведённой коррекционной работы.

Методы: итоговый мониторинг (диагностируются, оцениваются и анализируются изменения следующих параметров: внешние проявления тревожности, изменения по тестовым данным, по отзывам товарищей испытуемых); итоговый мониторинг с использованием методик, аналогичных первому этапу.

Содержание дополнительных этапов технологии может варьироваться исходя из следующих персонифицированных характеристик студентов-спортсменов: пола, возраста, спортивного стажа, личных потребностей и интересов. Очень важно учитывать специфические особенности организации образовательного процесса студентов, занимающихся спортом, специфику деятельности учреждения образования.

При выборе и применении конкретных способов и приёмов регуляции напряжения, взволнованности и тревоги большое значение имеет персонифицированный учёт индивидуальных особенностей того или иного спортсмена. Наша практика показывает, что наиболее успешно приобретают компетенции саморегуляции посредством модулей БОС

спортсмены со средним уровнем показателей тревожности. Они быстрее обучаются управлять теми функциями, которые в обычных условиях не поддаются регуляции (например, частота сердечных сокращений). Эффективность технологий БОС основана на физиологическом принципе, согласно которому изменение телесных параметров человека влечёт за собой осознанные или неосознаваемые изменения его психического состояния и наоборот. Поэтому важной особенностью БОС-технологий является то, что их использование не даёт никаких негативных побочных эффектов, а приобретённые навыки саморегуляции не теряются в течение продолжительного периода, так как вырабатываются на уровне памяти тела, что и обеспечивает их длительное хранение в памяти.

Однако необходимо отметить, что спортсменам, долго находящимся в неблагоприятном психическом состоянии, характеризующемся повышенной тревожностью, депрессивностью, напряжённостью, взволнованностью, а также чрезмерным равнодушием и общим снижением эмоционального фона, свойственно практически полное отсутствие мотивации к достижению успеха, что может выражаться в безразличии к результатам психологического тренинга. В данном случае можно констатировать недостаточную эффективность проведения с ними тренингов с использованием средств биологической обратной связи и необходимость поиска и выбора других методов и способов психологического сопровождения такого контингента спортсменов.

Таким образом, сегодня очень важно научить спортсменов преодолевать возникающие у них неблагоприятные психические состояния тревожности, страха и перенапряжения. Это станет одним из ключевых факторов, который будет способствовать достижению ими наивысших результатов.

Для повышения эффективности соревновательной деятельности спортсменов, наиболее полной реализации их потенциальных возможностей требуется системная, технологичная организация психологического сопровождения, при которой большое внимание должно целенаправленно уделяться комплексу психологических средств и методов, применяемых для формирования и совершенствования у спортсменов психических качеств и состояний, необходимых для обеспечения наилучшей психологической подготовки к соревнованиям и успешного выступления на них.

Использование технологии биологической обратной связи в процессе психологического сопровождения студентов-спортсменов позволяет решать такие важные задачи, как снижение уровня личностной тревожности; профилактика депрессивных проявлений; уменьшение предстартового волнения; повышение уровня концентрации внимания, развитие навыков управления функциональным состоянием, а также значительное ускорение реабилитации после физических и психологических травм, что, несомненно, положительно отразится на итоговой результативности соревновательной деятельности спортсменов.

Список цитированных источников

1. Бекоева, Д. Д. Стратегия преодоления стресса в учебной деятельности студентов / Д. Д. Бекоева // Психология обучения. — 2016. — № 8. — С. 45—52.
2. Волков, И. П. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов / И. П. Волков, Н. С. Цинурова. — М. : Советский спорт, 2005. — 286 с.
3. Воскресенская, Е. В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика) : метод. рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2015. — 53 с.
4. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
5. Курашвили, В. А. Использование технологии биологической обратной связи в спорте / В. А. Курашвили // Вестник спортивных инноваций. — 2011. — № 23. — С. 8—10.
6. Курашвили, В. А. Новые технологии биологической обратной связи / В. А. Курашвили // Вестник спортивных инноваций. — 2012. — № 34. — С. 10—15.
7. Попов, А. Л. Спортивная психология : учеб. пособие для физкульт. вузов / А. Л. Попов. — 3-е изд. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Изд-во «Флинта», 2000. — 149 с.
8. Сметанкин, А. А. Общие вопросы применения метода БОС / А. А. Сметанкин. — СПб. : Биосвязь, 2008. — 100 с.
9. Ханин, Ю. Л. Стресс и тревога в спорте / Ю. Л. Ханин. — М. : Физкультура и спорт, 1983. — 287 с.
10. Хекалов, Е. М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов, их диагностика и регуляция : учеб. пособие / Е. М. Хекалов. — М. : Советский спорт, 2003. — 64 с.

Материал поступил в редакцию 24.02.2017.

Развитие педагогического образования в контексте бипрофессиональной подготовки учителя

(Окончание. Начало в № 4 за 2016 год.)

Н. И. Мицкевич,
доктор педагогических наук,
профессор

В статье обоснована необходимость бипрофессиональной подготовки учителя, продиктованная изменениями, происходящими в социально-экономической сфере и системе образования Республики Беларусь. Рассмотрены направления развития, структура инвариантов бипрофессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: разноуровневое педагогическое образование, учреждения высшего педагогического образования, бипрофессиональная подготовка учителя, интеграция содержания образования.

The article substantiates the need for biprofessional teacher training, dictated by the changes taking place in the social and economic sphere and education system of the Republic of Belarus. Development directions, as well as the structure of invariants of biprofessional teacher training are examined.

Keywords: multilevel pedagogical education, institutions of higher pedagogical education, biprofessional teacher training, integration of the education content.

В развитии современной системы обучения и воспитания важное место отводится акмеологическому подходу к отбору содержания образования. Данным подходом предполагается, что все компоненты компетентности конкретного человека направлены на достижение им вершин мастерства и представлены в виде акмеограммы, которая определяется как описание всех сторон и уровней труда человека и вытекающих из этого требований к его индивидуально-психологическим и психофизиологическим особенностям. Акмеограмма ориентирует специалиста на выявление, продуктивное развитие и включение своего творческого потенциала в феноменологической целостности, когда он предстаёт одновременно и как индивид, и как субъект труда, и как личность, и как индивидуальность.

Разработка и внедрение программ обучения в качестве части образовательной среды способствуют самоактуализации и самореализации человека. Это становится возможным в результате определения степени соответствия личностных предпосылок к деятельности глубине осознания и осмысленному пониманию её содержания. Самому человеку свойственно построение собственной модели профессионала и выбор индивидуально-адекватных способов и стратегий её достижения. Движение субъекта по ступеням содержания образования связано с реализацией им соответствующего уровня самоопределения.

Рассмотренные механизмы последнего предполагают разработку концептуальных положений о содержании образовательных программ как дидактической характеристики исходя из следующих посылок:

- 1) самоопределение представляет собой процесс рефлексии различных форм своей активности, на основании которой создаётся модель саморазвития, или сохранение имею-

щегося потенциала с целью его последующей реализации, если предлагаемое субъективно неприемлемо;

- 2) способность к выбору содержания образования является совокупностью психических свойств, позволяющих осуществлять его как рефлексивный процесс;
- 3) в результате самоопределения при выборе содержания образования человек принимает и осуществляет такие формы активности, которые помогают ему самоутвердиться;
- 4) принятие конкретной позиции по отношению к содержанию образования имеет перспективную направленность и способствует саморазвитию.

Процесс самоопределения человека в содержании образования, а также построение своей личностной позиции связаны с проблемностью и конфликтностью, в преодолении которых решающую роль играет рефлексия. Рассмотрим некоторые особенности её осуществления при выполнении процедуры выбора содержания образования.

Ситуация неопределённости в выборе образовательных программ будет снята, если с помощью организаторов образования реализуется интеллектуальная рефлексия наличного содержания посредством диагностики ценностных ориентаций, эмоций и переживаний, а также уровня развития познавательных психических процессов. Поиск специалистом выхода из ситуации интеллектуального затруднения, проблемности приводит к необходимости ситуативно-личностной рефлексии. Она часто носит ретроспективный характер и обеспечивает анализ его собственного опыта с целью актуализации тех компонентов, которые либо создали проблемную ситуацию, либо ранее могли способствовать саморазвитию.

Перспективная рефлексия позволяет определить позицию человека в выборе новых направлений профессионального самоопределения, идентифицировать себя с одной из конкретных перспектив. В результате он приходит к выводу, что такая может быть реальной, будет содействовать его должностному развитию и более эффективному обучению. В этой ситуации человек привлекает различные параметры окружающей среды, организуя тем

самым коммуникативную рефлексия, которая и обеспечивает актуализацию смысла и содержания образования через соответствующий диалог.

Таким образом, рефлексия как внутренняя психическая деятельность предоставляет возможность будущему специалисту определить своё место в учебной иерархии и выбрать то содержание образования, которое будет способствовать его развитию. Совокупность перечисленных выше особенностей является основой включения человека в различные формы образовательной деятельности.

Выбор содержания образования осуществляется на основании рефлексии объективных условий, существующих в контексте труда и жизни; субъективных предпосылок успешности, которыми располагает сам человек; эргономических проблем, связанных с организацией конкретной деятельности. Вопрос состоит в том, как всё это интегрировать для оптимального выбора программы обучения, необходимой человеку как субъекту труда для того, чтобы он смог наиболее продуктивно реализовать себя и своё социальное предназначение.

В исследованиях И. Ю. Алексашиной, А. А. Брасса, Д. И. Водинского, И. А. Колесниковой, М. А. Кременя, Ю. Н. Кулюткина, Л. Г. Лаптева, Р. С. Седегова, Л. А. Пергаменчика и других обращается внимание на то, что целью такой интеграции является инновационно-акмеологическая культура человека. Она имеет собственную структуру, функции, процессуальные качественно-количественные характеристики и совокупный результат.

Определённый выше подход к профессиональной компетенции требует интеграции содержания образования. Рассмотрим данное понятие и как процесс, и как его результат. Исследуя интеграцию как процесс достижения целостности, выделим два его вида: целостность по горизонтали — преемственность знаний из различных областей (межнаучная связь), их взаимообогащение, единство знаний, понимания и умений; целостность по вертикали — преемственность между ступенями образования.

Каждый вид интеграции имеет своё методологическое обоснование: если речь идёт об уровнях образования, то содержание программ призвано обеспечить его опережающее развитие, превышающее

требование момента; если же рассматривать этот процесс как саморазвитие личности, то его содержание является дополнением к ранее приобретённому, в котором данное дополнение не заложено, и субъект может иметь своеобразное к нему отношение.

Подтверждение тому — результаты проведённого нами исследования запросов студентов V курса на содержание спецкурсов. Они объединены вокруг трёх основных групп:

- 1) необходимость научного понимания современности и определение собственной роли в мире;
- 2) осмысление своего социального опыта;
- 3) непосредственное повышение собственного уровня готовности к профессионально-управленческой деятельности.

В последние годы у выпускников появилась четвёртая группа запросов: изменение собственного имиджа как проявления индивидуальности в труде, общении и быте.

Специфика сегодняшнего дня неотделима от рыночных отношений. Следовательно, если человек, включаясь в образовательный процесс, рассчитывает на формирование собственной конкурентоспособности, то его обучение должно располагать таким содержанием, которое упражняет в созидании, в продуктивной деятельности. Когда же этого не происходит, возникает стремление к потребительству, что является главной трудностью в формировании адаптированности человека к рыночным отношениям.

В современной ситуации часто рассматриваются оппозиции «интеграция — дифференциация», «профессионал — дилетант», «теория — практика» и почти забыт общественный контекст. Важным элементом содержания образования должна быть социокультурная компонента, включающая культуру самосознания, социально-историческое мышление, которое способствует саморазвитию и ориентирует на развитие будущего. В этих целях необходимы «живые» знания, интеграция социальных неспециализированных умений и способностей критического мышления. Образовательные программы всех уровней должны быть междисциплинарными, отвечающими актуальным задачам развития личности и

общества. Для создания «обучающегося общества» важна интеграция общественной инициативы с государственной поддержкой, учитывающей возможности процессов саморегуляции индивидуального самообразования и резерва культуры общества.

Содержание образования как бы «растворено» в реальной жизни. Анализируя все стороны бытия, постоянно обучающийся специалист сам творит своё образование, применяя при этом мультикультурный подход. Последний предусматривает интеграцию содержания, в которой рассматриваются элементы культуры народов, проживающих на данной территории. Такой подход предоставит возможность сочетать логическое и аксиологическое, формировать ценностное отношение к другим людям.

Анализ новейших достижений в различных областях знаний даёт нам основание утверждать, что оптимальный вариант интеграции содержания образования предполагает следующее:

- в каждом разделе образовательной программы рассматриваются методологические понятия мировоззренческого плана, составляется их тезаурус, обеспечивающий личности целостное восприятие глобальных проблем; специалист как субъект обучения активно участвует в разработке специальной серии учебных задач, соотнесённых с проблемами, требующими интеграции всех структур социального опыта;
- весь процесс интеграции содержания обучения включает детерминанты: целей образовательной ступени; связи науки и практики; организационных форм, самооценки и рефлексии;
- для того чтобы дидактическая готовность выпускника вуза по второй специальности была адекватной требованиям его профессиональной деятельности, необходимо наличие дополнительной подготовки, которая является логическим продолжением структурного содержания двух первых компонентов педагогической грамотности: вторая специальность должна быть обязательно той же отрасли фундаментальной науки или очень близкой, имеющей одинаковые направления.

Исходя из той посылки, что практическая деятельность человека всегда междисциплинарная, можно рассматривать варианты сочетания специальностей, которые соответствуют диадам «человек — человек», «человек — образ», «человек — знаковая система», «человек — машина», и другие, находящиеся в родственных сферах.

Применительно к педагогическому образованию следует отметить, что родственными являются те специальности, которые по сути своей направлены на решение вопросов обучения или воспитания детей одного либо близкого возраста. Например, должен быть специалист в сфере социализации личности школьника в обществе, скажем, педагог-воспитатель; педагог учреждения дошкольного образования, способный решать как комплексные образовательные, так и частные задачи обучения и воспитания дошкольников, в том числе средствами родного и иностранного языков, изобразительного искусства, музыки, танца, спорта, природы, мультимедийного оборудования.

Особого внимания требует подготовка специалистов для начальной школы: пятьдесят лет существования в вузах педагогических факультетов, многовековой опыт педагогических гимназий, педагогических училищ и колледжей свидетельствуют о том, что огромное влияние на человека оказывает его первый учитель. Практика начального образования традиционно включает многопрофильную деятельность по полипредметному обучению детей. Особую сложность для Республики Беларусь представляют две проблемы: а) мелкоселье и б) наполненность школ учителями начальных классов, имеющими среднее специальное образование. Каждая из них носит системообразующий характер: мелкоселье требует наличия педагогов, умеющих одновременно вести обучение детей в двух (а то и в одном) классах-комплектах. Соответственно возникает необходимость создания таких объединений, как детский сад — начальная школа. Значит, должны быть специалисты, осуществляющие на профессиональном уровне воспитание и обучение не только дошкольников, но и младших школьников, причём как отдельно, в группах и классах, так и в комплексных разновозрастных объединениях. Представляется перспективным объединение факультетов вуза,

которое будет выпускать специалиста с квалификацией «педагог детства».

В то же время её наличие никак не отменяет доказавшего свою значимость обучения студентов по отдельной специальности «Преподаватель начального образования и воспитатель дошкольного учреждения». Полагаю, что это является оптимальным вариантом подготовки специалистов для крупных школ и детских внешкольных учреждений.

Учителя с большим стажем работы в начальной школе могут проходить обучение на заочном отделении УВО по специальности, полученной ими по окончании учреждения среднего специального образования.

Что касается подготовки педагога для одной или двух возрастных групп, то следует отметить: при получении второй специальности выпускниками факультетов начального образования для них должна быть предусмотрена возможность работы в базовой школе. На этой ступени полностью завершается изучение систематических курсов изобразительного, а также музыкального искусства и в основном родного и русского языков. Учитывая тот факт, что студенты факультетов начального образования изучают методики преподавания данных предметов, целесообразно получение ими второй специальности по направлениям: преподаватель белорусского языка и литературы, преподаватель русского языка и литературы, преподаватель музыкального искусства, преподаватель изобразительного искусства, преподаватель обслуживающего труда.

Особое место в начальной школе занимает иностранный язык. Известно, что младший школьный возраст сензитивен для усвоения лексических структур и освоения мультимедийных средств. Более того, всё большее развитие получают компьютерные клубы, причём во многих из них работают лица, не имеющие педагогического образования. Очевидной стала необходимость получения выпускниками факультетов начального образования второй специальности — «Преподаватель информатики» и «Преподаватель иностранного языка».

Подготовка студентов факультета начального образования по второй специальности может реализовываться путём трёх организационных подходов:

- 1) набор студентов на I курс проводится сразу на сдвоенную специальность, обучение ведётся по различным учебным планам;
- 2) набор на I курс осуществляется по направлению «Педагог детства», а разделение на вторые специальности и специализации проходит после II или III курса и соответствующего присвоения академической степени «бакалавр» (в этом случае допустимо первичное трудоустройство и поступление на вторую ступень высшего образования);
- 3) выпускники педагогических учреждений среднего специального образования после первичной аттестации на государственном экзамене (трёхлетний срок обучения) поступают в университет на вторую ступень высшего образования. Они получили специальность «Педагог детства» и могут быть трудоустроены.

3. Структура инвариантов бипрофессиональной подготовки учителя

Каждое звено системы высшего образования имеет свойство сохранять все особенности общего, так как является подсистемой макросистемы. Рассмотрим общее на примере дидактических характеристик, выделив их инвариантные особенности. Понятие инвариант (*фр.* invariant — неизменяющийся) будем применять с позиции установления независимости дидактических характеристик от специфики образовательного процесса.

Современной образовательной парадигмой в центр всей системы непрерывного образования выдвинута личность человека. Человеческий фактор понимается как непосредственное взаимодействие интеллектуальных возможностей субъекта с объективным развитием движущих сил прогресса. Из этого следует вывод: разностороннее и гармоничное развитие личности как цель является дидактическим инвариантом профессиональной подготовки учителя. Проблема заключается в том, чтобы обосновать специфику целей как дидактических характеристик (объективное) на различных этапах развития личностных сил человека (субъективное) в образовательном процессе.

Преобразование объективных внешних воздействий — содержания, форм, мето-

дов и средств обучения — в субъективное состояние человека происходит в процессе деятельности и общения. Так как в педагогическом образовательном процессе преобладающей является учебная деятельность, то активизация последней — дидактический инвариант. По словам Л. С. Выготского, учебная деятельность всегда обращена «в завтрашний день». Следовательно, профессиональную подготовку учителя надо строить не только с учётом сложившихся психических функций обучающегося, но и, главным образом, с перспективой их развития, принимая во внимание тот фактор, что сельская школа Республики Беларусь — малокомплектная и лишь по некоторым специальностям возможна полная учебная нагрузка учителя по одному учебному предмету.

Развитие самостоятельности человека в процессе учебной деятельности — весьма противоречивый процесс. Во-первых, он характеризуется переходом от подражания к творчеству. Во-вторых, последний теснейшим образом связан и с качеством предыдущего социального опыта, и с тем, какое количество знаний, способов действий и освоения особых способов самоконтроля и самооценки было накоплено. В-третьих, чем большим опытом самостоятельной деятельности обладает индивид, тем продуктивнее будет его воображение, свободнее и результативнее — самостоятельный поиск. Отмеченные особенности дают основание считать, что процесс обучения при профессиональной подготовке по сдвоенной специальности ориентирован на сочетание различных видов и уровней познавательной деятельности: репродуктивного, частично-поискового, творческого и исследовательского. Их сочетание и предпочтение какого-либо из них определяются конкретными целями. Причём сам процесс выбора является противоречивым: с одной стороны, самостоятельная учебная деятельность не может быть сформирована, пока человек не поставлен перед необходимостью осуществлять её; с другой — пока у него не сформирована познавательная самостоятельность, предоставление ему свободы действий не может быть педагогически эффективным. Разрешением этого противоречия выступает целесообразное соотношение названных видов деятельности с динамической системой педагогичес-

кого управления. При обучении на старших курсах УВО мотивационно-потребностная сторона деятельности будет развиваться наиболее продуктивно при наличии гуманных отношений, складывающихся в личностном общении с преподавателями и организуемом ими профессиональном общении студентов между собой. При этом содержание профессиональной деятельности является средством общения. В таком случае и происходит взаимообогащение индивидов, развитие их социального опыта как источника творческих идей. Это возможно осуществить только тогда, когда у студентов есть мотивация к приобретению дополнительной специальности, что чаще всего происходит на старших курсах вузовского образования.

Каждая творческая идея, которая проявляется в предметно-операционной стороне деятельности студента-старшекурсника, проходит первичную апробацию в учебной ситуации в форме непосредственного сотрудничества «учителей» и «учеников». Следовательно, оно представляет собой дидактический инвариант всего образовательного процесса педагогического учреждения высшего образования.

Сотрудничество как процесс всегда характеризуется содержательной стороной. Как правило, содержание образования привносится в общение одной из сторон, а для другой оно — внешнее. Восприятие содержания, его осмысление и усвоение реализуются на основе глубокой индивидуализации. В контексте нашего исследования речь идёт о двуединой задаче: конкретизации общих целей педагогического образования и их декомпозиции в соответствующую организацию образовательного процесса. Её решение осуществляется на основании дифференцированного подхода, который и выступает дидактическим инвариантом процесса профессионального образования.

Рассматривая последний как совместную деятельность преподавателя и студента, особое внимание обратим на те способы, с помощью которых она реализуется, то есть на методы обучения.

Проблему оптимального выбора методов обучения в педагогическом образовании мы анализируем, принимая в качестве базовой концепцию Ю. К. Бабанского о процессе обучения как целост-

ной деятельности. В теории оптимизации обучения выделяются следующие группы методов: организации учебно-познавательной деятельности; её мотивации; контроля и самоконтроля за эффективностью таковой. В целом данная классификация обеспечивает ориентацию образовательного процесса на развитие профессиональной деятельности обучающихся.

Одним из ведущих требований, предъявляемых к методам обучения, является необходимость перевода управляемой системы обучения в самоуправляемую. Научные исследования в этой области выявили новую организационно-дидактическую форму — группы активных методов обучения. Их психолого-педагогическую основу составляет общение, выступающее, по словам Б. Ф. Ломова, как акт, в котором действия участников объединены в нечто целое, обладающее новыми качествами. Результатом применения активных методов обучения может быть наиболее адекватное самовыражение как преподавателя, так и студента, что в свою очередь способствует их нравственному и интеллектуальному развитию. Приняв концепцию методов обучения в структуре целостной деятельности, применив холистический подход, мы тем самым показали, что система методов обучения — дидактический инвариант.

Методы обучения нельзя рассматривать в отрыве от содержания образования. Остановимся на самых сложных аспектах проблемы: соответствие информации методам её изучения и современному уровню развития науки. Определяя проблему соответствия как инвариант, мы обращаем особое внимание на специфику её проявления на высших ступенях образовательной системы: наука должна найти отражение в содержании образования не только как система знаний, но и как исследовательский метод обучения, способствующий включению обучающихся в научный поиск. Такой подход даст возможность постоянно развивать творческий потенциал студентов-старшекурсников.

Дидактическим инвариантом, содействующим развитию сущностных сил студента, обучающегося по двум специальностям, является организация образовательного процесса, способствующая применению метода «восхождения» от абст-

рактного к конкретному. Содержание образования по родственной специальности, построенное дедуктивным способом, усилит роль теории, приобщит студента к анализу явлений социальной действительности с принципиальных позиций.

Дедуктивный подход к организации и осуществлению образования на старших курсах придаёт системе непрерывного образования динамичность, гибкость, содействует, с одной стороны, её стабильности, устойчивости, активности, а с другой — обеспечивает возможности варьирования, адаптации к изменениям, связанным с общественными потребностями и условиями. Данные посылки позволяют сделать вывод о том, что дидактическим инвариантом педагогического образования по двум специальностям выступает преемственность между образовательными подсистемами, которыми являются соответствующие ступени. В педагогическом образовании новое всегда базируется на старом, оперативно переводит его на более высокий уровень. Говоря о преемственности как об универсальной философской категории, следует отметить, что её применение в педагогическом образовании на старших курсах часто связано с конструктивным отрицанием.

Процесс профессиональной подготовки учителя обладает всеми дидактическими характеристиками, рассматриваемыми в русле общей дидактики. Следовательно, «на стыке», когда осуществляется первичное включение студента в эту подсистему, возникают противоречия, которые носят общий характер. Противоречивы цели включения обучающегося в образовательный процесс, требования студента к его содержанию, формам, методам, сво-

ему статусу, собственным ролям и функциям. Эти противоречия присутствуют в любом «переходе», так как предшествующая подсистема практически не подготавливает обучаемого к последующей. На «стыке» всегда необходима адаптация.

Определяя последнюю как важнейший компонент преемственности, мы обращаем внимание на то, что вторая специальность, являясь подсистемой непрерывного образования, имеет и свою меру дискретности, как и все иные образовательные ступени. Сам процесс адаптации к новым условиям связан в большей мере с отрицательными эмоциями, чем с положительными. Студенту всегда приходится прилагать усилия при освоении новых функций, иных видов деятельности. При подготовке по второй специальности будущей специалист становится подлинным субъектом самообразования, профессионального роста и творческого развития.

Анализ адаптационных процессов как противоречивых, осуществляющихся на «стыке», показал, что наличествуют следующие группы трудностей, которые имеют инвариантный характер: восприятие нового содержания, иных форм процесса обучения, научно-профессиональной квалификации, новых позиций различных преподавателей; самопроявление способностей, нравственных качеств, интеллектуальных и психических сторон индивида; овладение новыми видами деятельности, необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками. Преодоление всего вышеназванного, включение в новую образовательную ситуацию даёт личности возможность закрепиться в новом статусе, развивать свой познавательный и творческий потенциал.

Материал поступил в редакцию 29.06.2016.

Специфика кластерного взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования

А. В. Позняк,
начальник Центра развития
педагогического образования
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук,
доцент

На примере опыта создания и организации деятельности учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования рассмотрена специфика кластерного взаимодействия, раскрыты особенности показателей сложности и разветвлённости кластера, анализируются особенности каждого этапа его существования.

Ключевые слова: кластер, учебно-научно-инновационный кластер, кластерное взаимодействие, непрерывное педагогическое образование.

The specificity of cluster cooperation is considered on the example of creation and organization experience of a training, research and innovation cluster of continuous pedagogical education. Indicator features of complexity and branching of the cluster are revealed, features of each existence stage are analyzed.

Keywords: cluster, training, research and innovation cluster, cluster cooperation, continuous pedagogical education.

В определении продуктивных механизмов устойчивого развития современного общества одна из ключевых позиций принадлежит образованию. В связи с этим сегодня профессиональной подготовке педагогов придаётся большая социокультурная значимость как на уровне образовательной политики белорусского государства, так и в общественном сознании.

В Концепции развития непрерывного педагогического образования на 2015—2020 годы и плане мероприятий по её реализации ключевым условием внедрения идеи непрерывности определён кластерный подход к организации взаимодействия всех субъектов, вовлечённых в процесс профессиональной подготовки педагогических кадров. В документе отмечается, что «высокая социокультурная значимость педагогического образования для устойчивого развития общества, необходимость повышения его качества с учётом современных требований, наличие в данной системе проблем и разобщённость учреждений образования, научных и научно-методических структур в их решении актуализируют необходимость перехода на кластерную модель развития национальной системы непрерывного педагогического образования» [1].

Понятие «кластер» восходит к английскому слову *cluster*, что переводится как «расти вместе», «гроздь, скопление». Современное определение, применимое к системе педагогического образования, сформулировал в 1990 году американский экономист Майкл Портер в своей работе «Конкурентные преимущества стран». Он рассматривал кластер как группу взаимосвязанных организаций, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга в достижении единой цели [2]. В качестве главных преимуществ кластерного взаимодействия учёный отмечает выгодное вложение и объединение имеющихся ресурсов, создание благоприятных условий для развития инновационного потенциала учреждений — субъектов кластера.

В 2015 году в Республике Беларусь создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного

педагогического образования (УНИК НПО), субъектами которого являются учреждения образования, относящиеся к различным уровням образования, научные и научно-методические организации, иные учреждения и организации, общественные объединения, взаимодействующие на договорной основе, участвующие в формировании и реализации инновационных подходов при подготовке педагогов [3]. Переход на кластерную организацию сотрудничества в отрасли осуществлён с целью объединения учебно-научно-инновационного потенциала входящих в кластер структур для повышения качества подготовки современных специалистов образования.

В настоящее время УНИК НПО реализует функции обеспечения и координации деятельности по подготовке педагогов на всех уровнях педагогического образования: профильное педагогическое образование на III ступени общего среднего образования, среднее специальное педагогическое образование, высшее педагогическое образование, послевузовское образование, дополнительное образование взрослых.

Внутренние связи характеризуют его структуру, размеры и территориальную концентрацию.

Как отмечают исследователи, степень сложности и разветвлённости структуры любого кластера определяется рядом показателей: *локализация и дисперсия кластера; территориальная плотность размещения организаций, входящих в кластер; глубина кластера; ширина кластера; количество в кластере образовательных и научно-исследовательских организаций, поддерживающих отрасль* [4].

Охарактеризуем содержание каждого показателя применительно к специфике УНИК НПО.

1. *Локализация и дисперсия кластера.*

УНИК НПО — республиканское объединение. Его субъекты равномерно расположены по всем областям и районам страны. Республиканский кластер централизованно управляется Координационным советом. В то же время в его состав входят региональные кластеры, имеющие свои центры притяжения: областные университеты, в которых осуществляется обучение по педагогическим специальностям, и областные институ-

ты развития образования, обеспечивающие повышение квалификации педагогических кадров.

2. *Территориальная плотность размещения организаций, входящих в кластер.* В УНИК НПО таковая достаточно высока: здесь представлены ссузы и вузы, осуществляющие подготовку студентов по педагогическим специальностям, институты развития образования, школы и гимназии, в которых открыты профильные классы и группы педагогической направленности, а также другие учреждения и объединения столичного региона и всех областей республики.
3. *Глубина кластера* показывает количество вертикально взаимосвязанных отраслей, входящих в кластер. УНИК НПО охватывает всю вертикаль подготовки педагогических кадров, что обеспечивает непрерывность педагогического образования: допрофильная педагогическая подготовка на II ступени общего среднего образования, профильное обучение педагогической направленности (педклассы и группы) на III ступени общего среднего образования, среднее специальное педагогическое образование, высшее педагогическое образование, дополнительное педагогическое образование взрослых (повышение квалификации и переподготовка), неформальное и информальное педагогическое образование (профессиональные сообщества, клубы, сетевое взаимодействие и т. п.).
4. *Ширина кластера* определяется количеством горизонтально связанных отраслей, использующих общие технологии, рынок образовательных услуг, каналы распределения и т. д. Каждый региональный (столичный) кластер, входящий в УНИК НПО, имеет типичную структуру: вуз, учреждения общего среднего образования, осуществляющие подготовку по педагогическим специальностям, институты развития образования (ИРО), учреждения общего среднего образования, в которых открыты профильные классы педагогической направленности, органы власти (областные (районные) управления образования, столичный комитет по образованию,

управления образования, спорта и туризма г. Минска), общественные организации и сообщества педагогов.

5. *Количество в кластере образовательных и научно-исследовательских организаций, поддерживающих отрасль.* В УНИК НПО входят субъекты, которыми наряду с образовательным процессом реализуется постоянное научно-методическое сопровождение подготовки педагогических кадров: Национальный институт образования, Академия последипломного образования и др.

Характеристиками силы кластера и факторами его устойчивого развития выступают глубина и ширина кластера, а также наличие образовательных и научно-исследовательских организаций. «В здоровом и жизнеспособном кластере первоначальная критическая масса провоцирует процесс самоусиления, в котором появляются специализированные поставщики; накапливается информация; в местных институтах налаживается специальная подготовка, ведутся исследования, развивается инфраструктура; разрабатываются соответствующие законодательные нормы...» [5, с. 307].

Как отмечают исследователи, любой высокотехнологичный и многофункциональный кластер, к числу которых мы относим и УНИК НПО, в своём развитии проходит ряд этапов. Каждый из них имеет свою специфику. Рассмотрим их подробнее.

1-й этап — создание кластера. Учёные выделяют ряд механизмов его успешного развития на данном этапе через обеспечение экономического и социокультурного базиса отрасли [6].

С учётом специфики УНИК НПО к таким механизмам следует отнести:

- привлечение в кластер высококвалифицированных специалистов в области науки и практики педагогического образования;
- наличие рыночной и социокультурной ниш в сфере образовательных услуг и выполнение общественного и государственного заказа в области образования;
- использование различных моделей связи с потребителями образовательных услуг через предложение новых образовательных продуктов,

созданных на базе новейших инновационных педагогических подходов и технологий;

- связь с основной сферой — образовательной отраслью и расширение сферы влияния за счёт инкорпорирования со смежными отраслями (культуры, труда и социальной защиты, экономики и др.).

Эффективность указанных механизмов на рассмотренном этапе во многом зависит от мероприятий, осуществляемых органами власти по поддержке создаваемого кластера.

2-й этап — развитие кластера. Быстрый и продуктивный его рост обеспечивается, в первую очередь, за счёт увеличения числа субъектов, входящих в состав кластера. Наиболее эффективными механизмами на этом этапе могут быть правильный выбор отрасли специализации и наличие ёмкого рынка сбыта продукции кластера. Применительно к УНИК НПО речь идёт о системе непрерывной подготовки педагога: от допрофильного и профильного обучения в школе до дополнительного образования взрослых. На данном этапе эффективность деятельности кластера будет зависеть от его размеров, известности, уровня привлечения инвестиций, потребителей, заинтересованных в продуктах кластерного взаимодействия (научно-исследовательских проектов, образовательных программ, ресурсного обеспечения, образовательных услуг и т. п.), и заказчиков в лице представителей общества и государства. Быстрое и устойчивое развитие на втором этапе является главным показателем успешной работы по созданию кластера.

3-й этап — зрелость кластера. Субъектам кластерного взаимодействия и представителям координирующих органов (Координационный совет по вопросам непрерывного педагогического образования) следует учитывать, что на этапе, когда кластер достигает достаточно высоких показателей, несмотря на дальнейшее развитие (привлечение новых субъектов, создание новых услуг, продуктов, технологий), показатели эффективности его деятельности изменяются незначительно. Этот феномен исследователи связывают с насыщением рынка продукцией кластера. На данном этапе очень важно определить переломный момент в эволюции и использовать такой механизм, как вы-

работка антикризисных мер по определению направлений последующего развития кластера.

В соответствии с избранным направлением должна осуществляться дальнейшая политика развития отрасли. И здесь необходимы правильный и своевременный выбор оптимального варианта, согласованные действия органов власти и субъектов кластера.

В случае неспособности преодолеть стагнацию и противоречия, возникающие в зрелом кластере, происходит его разрушение. Исследователи выделяют в качестве основных механизмов последнего следующие:

- технологические прорывы (создание новых технологий). Так, в отрасли образования в условиях информационного общества существуют риски кардинального изменения сценариев развития всей системы подготовки педагогических кадров будущего, например, с широким привлечением информационных технологий, дистанционных, электронных сетевых форм обучения, полного отхода от традиционных моделей подготовки в вузах и переподготовки в ИПК и ИРО. А именно последние являются ведущими субъектами УНИК НПО и производителями основных услуг в сфере подготовки педагогических кадров. Новые технологии могут привести к инициативам по созданию новых кластеров, поэтому кластеру необходимо вырабатывать способность постоянно адаптироваться к непрерывному потоку передовых технологий, мобильно перестраиваться и использовать их потенциал для своего дальнейшего развития;
- неспособность кластера адаптироваться к смене этапов своего жизненного цикла, жизненных циклов отрасли и продукта [7].

Таким образом, для продуктивного развития и существования УНИК НПО следует задействовать комплекс механизмов в соответствии с этапами и спецификой функционирования кластера. Эффективность названных механизмов будет зависеть как от внутренних резервов и потенциала его самого, входящих в него субъектов, так и от долгосрочных и целенаправленных усилий органов власти, иных за-

интересованных субъектов сферы деятельности кластера (представителей гражданского общества, рынка трудовых отношений и др.).

Это обуславливает вариативность моделей и критериев оценки эффективности сетевого взаимодействия субъектов УНИК НПО, а также детерминирует существование контекстуальных факторов, в числе которых: конкретные, ситуационно обусловленные цели, имеющиеся ресурсы, решаемые проблемы, степень согласованности действий и т. д.

Так, подчёркивая системный характер сетей, Г. Л. Багиев [8] обосновывает необходимость использования системного подхода к оценке эффективности их функционирования для анализа устойчивости в разрезе отрасли. В этом контексте в качестве факторов успешного взаимодействия субъектов в сети выделяются: уровень кооперации субъектов, степень координации их деятельности, стабильность, гибкость, способность к маневрированию, изменчивость, неоднородность, неопределённость, новаторство и др. [9].

В ходе анкетирования субъектов УНИК НПО (декабрь 2016 г.), которое проводилось Центром развития педагогического образования БГПУ, были выявлены следующие факторы, которые рассматриваются учреждениями — субъектами УНИК НПО как наиболее действенные. Это: оптимизация выполняемых субъектами кластера функций, нормативная правовая поддержка кластерных инициатив, финансирование и ресурсное обеспечение, научное и информационное обеспечение, взаимодействие между субъектами кластера на основе договоров о сотрудничестве, совместные образовательные программы (магистратура, практика и др.). Построение системы взаимодействия субъектов УНИК НПО может осуществляться на базе сетевой модели с использованием различных форм сотрудничества: стратегического консорциума, виртуальной организации, республиканского ресурсного центра, стратегического партнёрства на договорной основе и иных.

Также следует отметить, что эффективное управление сетевым взаимодействием в УНИК НПО невозможно без учёта факторов среды, в которой функционирует кластер, а именно: воздействие органов государственной власти и управления;

наличие оптимальных экономических и социокультурных условий для развития сетевого взаимодействия в кластере на уровне страны и регионов; существование потенциальных субъектов взаимодействия.

Таким образом, целенаправленное управление институциональными, инфра-

структурными, ресурсными, информационными и другими аспектами кластерного взаимодействия будет способствовать эффективному развитию системы непрерывного педагогического образования в современных социокультурных условиях.

Список цитированных источников

1. Концепция развития педагогического образования на 2015—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>. — Дата доступа : 07.10.2016.
2. Porter, M. The competitive advantage of nations / M. Porter. — New York : Free Press, 1990 (2nd. ed. — New York : Free Press, 1998). — 896 p.
3. Положение об учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>. — Дата доступа : 15.11.2016.
4. Спицын, В. В. Создание и развитие локальных высокотехнологичных кластеров : зарубежный опыт [Электронный ресурс] / В. В. Спицын // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — Вып. 302. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-i-razvitie-lokalnyh-vysokotehnologichnyh-klasterov-zarubezhnyy-opyt>. — Дата доступа : 08.09.2016.
5. Портер, М. Конкуренция / М. Портер. — М. : Вильямс, 2005. — 608 с.
6. Kuah, A. T. H. Cluster Theory and Practice : Advantages for the Small Business Locating in a Vibrant Cluster [Электронный ресурс] / A. T. H. Kuah. — Режим доступа : <http://web.ewu.edu/groups/cbpacea/2002FallArticles/clustertheoryandpractice-advantagesforthessmallbusinesslocatinginavibrantcluster.pdf>. — Дата доступа : 08.09.2016.
7. Dalum, B. Technological life cycles : regional clusters facing disruption [Электронный ресурс] / B. Dalum [et al.]. — Режим доступа : <http://www.sims.berkeley.edu/~anno/papers/oldeconomyneweconomy.pdf>. — Дата доступа : 08.09.2016.
8. Багиев, Г. Л. Концептуальные основы формирования маркетинга взаимодействия в условиях развития рыночных сетей / Г. Л. Багиев // Маркетинг взаимодействия. Концепция. Стратегии. Эффективность / под ред. : Г. Л. Багиева, Х. Мефферта. — СПб. : СПбГУЭФ, 2009. — С. 11—28.
9. Дробышевская, Л. Н. Оценка эффективности сетевого взаимодействия компаний в регионе / Л. Н. Дробышевская, В. А. Кучерук // TERRA ECONOMICUS. — 2012. — Т. 10, № 3. — Ч. 2. — С. 104—109.

Материал поступил в редакцию 27.12.2016.

Условия реализации преемственности уровней технического образования

Т. Н. Канашевич,

доцент кафедры «Профессиональное обучение и педагогика»
Белорусского национального
технического университета,
кандидат педагогических наук, доцент

В контексте компетентностного подхода особую актуальность приобретает проблема реализации преемственности в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование». Для данной многоуровневой системы важным является обеспечение преемственности в формировании круга профессиональных компетенций будущего специалиста с высшим образованием, что позволит сократить экономические и временные затраты на его подготовку.

Ключевые слова: преемственность, непрерывность, уровни технического образования, высшее образование, среднее специальное образование, профессионально-техническое образование, компетенции, условия реализации преемственности.

The problem of the realization of continuity in the system of vocational — secondary specialized — higher technical education is gaining a special urgency in the context of the competency-based approach. It is important to ensure continuity in the formation of the range of professional competencies of a future specialist with higher education for this multi-level system, which will reduce economic and time costs for its preparation.

Keywords: continuity, levels of technical education, higher education, secondary specialized education, vocational education, competencies, conditions for the realization of continuity.

Проблема реализации преемственности является насущной уже длительное время. В последние десятилетия ей по-прежнему уделяется значительное внимание. Проведены научные исследования различных аспектов преемственности: теоретико-методологического, содержательного, дидактического, психологического, организационно-технологического. Обоснованы и экспериментально подтверждены актуальность и значимость установления преемственных связей применительно к каждому из указанных аспектов и в их совокупности. Однако современные достижения в области педагогики, динамично развивающаяся информационно-образовательная среда и область производственных технологий существенно повышают необходимость разработки стратегических направлений реализации преемственности в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование» с учётом не только реальных требований, но и перспективы развития.

В настоящее время в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование» огромное значение имеет установление преемственности относительно не столько содержания и организации процесса передачи знаний-умений-навыков, сколько его результата — компетенций будущего специалиста. Студенты, получающие высшее образование на базе профессионально-технического или среднего специального, — это уже *специалисты*, стремящиеся приобрести качественно новые, актуальные универсальные и специальные знания и умения, обогатить собственную личность особыми качествами и овладеть такими способами деятельности, которые нельзя полноценно освоить самостоятельно без квалифицированного педагогического руководства. Следо-

вательно, в образовательном процессе рассматриваемой системы важно обеспечить преемственное *развитие* круга профессиональных компетенций, исключая при этом дублирование уже сформированных и однородных им компетенций специалиста со средним специальным или профессионально-техническим образованием.

Однако существует ряд противоречий. Анализ особенностей образовательной практики, взглядов исследователей на систему профессиональной подготовки современных технических кадров в условиях стремительно развивающихся информационных процессов подтверждает необходимость целостного, непрерывного и эргономичного формирования компетенций будущего специалиста. Но решение этой задачи невозможно без разработки концептуальных основ реализации преемственности уровней образования в контексте компетентностного подхода, что позволит определить сущность, принципы, условия, теоретическое построение и механизм функционирования изучаемого процесса в современной социальной среде.

Установление преемственных связей в формировании компетенций специалиста в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование» предполагает обеспечение интеграции образовательных программ подготовки рабочих, служащих, специалистов со средним специальным и высшим техническим образованием. Однако данному процессу препятствует отсутствие научно обоснованного определения совокупности, структуры и технологии последовательного формирования компетенций специалиста на разных уровнях технического образования.

Для обеспечения целостности и непрерывности в формировании компетенций специалиста более высокого уровня квалификации в рассматриваемой образовательной системе осуществление качественной оценки степени сформированности компетенций предшествующего уровня имеет огромное значение. В этом направлении основное затруднение вызвано недостаточной разработанностью соответствующих диагностических методик, включающих критерии и показатели оценки, определение оптимального метода и формы проведения диагностики, требований к диагностическому инструмен-

тарию, техническому оснащению, организации процедуры, способам обработки и интерпретации полученных результатов.

Таким образом, научное исследование по рассматриваемой теме является актуальным и значимым как на социальном, так и на научно-педагогическом уровнях. Выявленные противоречия позволяют определить *проблему* данного исследования: каким должно быть научно-методическое обеспечение преемственности формирования компетенций в многоуровневой системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование».

В процессе осуществления данного исследования целесообразно решить несколько взаимосвязанных задач. Во-первых, следует научно обосновать и разработать теоретическую модель преемственности формирования компетенций специалиста в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование» на основе выделения структурных компонентов, специфических функций и направлений реализации. Во-вторых, важно определить условия обеспечения преемственности, выявление которых будет способствовать оптимизации процесса формирования компетенций специалиста с высшим техническим образованием в рассматриваемой системе. Результаты, полученные при решении первых двух задач, окажут существенное влияние на разработку двух последующих практико-ориентированных задач. К ним относятся создание и экспериментальная проверка специальной диагностической методики, которая позволит предоставить эффективный способ и конкретный инструмент для выявления степени сформированности компетенций специалиста на разных уровнях технического образования, а также разработка и внедрение учебно-методического обеспечения, включающего информационный, методический и дидактический модули и направленного на реализацию целостности и непрерывности процесса формирования профессиональных компетенций специалиста в многоуровневой системе технического образования.

Содержательную основу данного исследования могут составить теоретические работы, раскрывающие принципы следующих научных подходов в образовании: компетентностного (Н. А. Гришанова,

Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, А. В. Хуторской и др.), системного (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Кузьмин и др.), синергетического (С. П. Курдюмова, И. Р. Пригожин, Г. Хакен и др.), деятельностного (Л. С. Выготский, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн и др.). Важное значение для исследования будут иметь педагогические основы реализации преемственности в обучении (А. П. Сманцер, М. А. Вайсбурд, Н. И. Гореликова, О. И. Зайцева, Н. В. Немова и др.), теория развивающего обучения (В. В. Давыдов, Г. В. Дорофеев, Л. В. Занков и др.). Целесообразно также проанализировать работы, освещающие характер информационно-коммуникационного взаимодействия в современном образовательном пространстве (М. И. Башмаков, Е. В. Оспенникова, С. Н. Поздняков и др.).

Для многоуровневой системы «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование» важным аспектом обеспечения преемственности формирования компетенций специалиста является определение условий её эффективной реализации.

В толковом словаре русского языка понятие «условие» объясняется как: «1) обстоятельство, от которого что-либо зависит; 2) требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; 3) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности» [3, с. 837].

Философский словарь трактует условие как категорию, выражающую «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия — как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются» [5, с. 474].

Условие можно рассматривать и как «обстоятельство, специально создаваемое исследователем, при котором возможно то или иное его эффективное действие» [6, с. 374].

А. С. Белкин, Л. П. Качалов, Е. В. Коротаяева, Н. М. Яковлева определяют условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как комфортную

педагогическую среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, от которых зависит эффективность функционирования образовательной системы.

Условия реализации преемственности понимаются нами как специально создаваемые обстоятельства, при соблюдении которых формирование компетенций специалиста в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее образование» будет продуктивным и непрерывным. Для определения категорий отмеченных условий необходимо раскрыть специфику понятия «компетенция» в изучаемой системе и выявить особенности осуществления образовательного процесса.

По мнению А. В. Хуторского, категория «компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности, опыт), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [7]. С точки зрения Э. Ф. Зеера, компетенция характеризуется способностью специалиста мобилизовать свои знания и усвоенные обобщённые способы выполнения действий и реализовать их в определённых социально-профессиональных ситуациях [4]. Анализ дефиниций категории «компетенция» позволяет выделить такие её универсальные компоненты:

- *«когнитивный»* — знания, опыт;
- *функциональный* — умение;
- *личностный* — поведенческие умения в конкретной ситуации;
- *этический* — наличие определённых личностных и профессиональных ценностей» [2, с. 57].

В образовательном стандарте высшего образования Республики Беларусь представлены три группы компетенций: академические, социально-личностные, профессиональные. *Академические* компетенции включают знания и умения по изученным учебным дисциплинам и умение учиться. В *социально-личностные* компетенции входят культурно-ценностные ориентации, знания идеологических, нравственных норм общества и государства и умения следовать им. *Профессиональные* компетенции определяются способностями решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [1].

Мы принимаем данную точку зрения, однако считаем, что результаты, полученные как на уровне профессионально-технического, среднего специального, так и на уровне высшего технического образования, относятся в своей совокупности к *профессиональным компетенциям*, которые имеют специфическую направленность. Поэтому для триады «академические — социально-личностные — профессиональные» компетенции предлагаем иную трактовку: «академические — социально-личностные — специальные».

Совокупность профессиональных компетенций специалиста с техническим образованием, по нашему мнению, имеет многоярусную структуру, что обусловлено наличием нескольких качественно отличающихся уровней технического образования. Для системы «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее образование» целесообразно выделить два яруса. Первый ярус характеризует узкопрофильную, в большей степени практическую, подготовку кадров для различных отраслей производства, полученную в учреждениях профессионально-технического или среднего специального образования. Второй ярус соответствует подготовке специалистов, обладающих глубокими теоретическими и специальными знаниями и умениями, и обеспечивается на первой ступени высшего образования. При этом оба яруса включают как специальные, так и академические и социально-личностные компетенции, но в зависимости от яруса их соотношение варьируется.

Получение высшего технического образования на основе профессионально-технического или среднего специального имеет свои *специфические особенности*. К ним относятся преимущественно заочная форма и сокращённый срок обучения, наличие у обучающихся определённой базы родственных компетенций.

Заочная форма обучения предполагает, с одной стороны, более глубокое понимание материала уже на этапе ознакомления, что обусловлено наличием профессионального опыта, с другой стороны, существенное расширение возможностей применения обучающимися новых теоретических знаний в практике реального производственного процесса.

Сокращённый срок обучения в связи с ограничением времени требует концент-

рации внимания на формировании только качественно новых образовательных результатов.

Наличие у обучающихся определённой базы родственных компетенций, опыта профессионального обучения обеспечивает возможность более сложной организации образовательного процесса. Это проявляется в применении преимущественно продуктивных, проблемных методов изложения нового материала, существенно повышающих учебно-познавательную активность студентов, а также форм и средств, ориентированных на реализацию индивидуальной образовательной траектории.

На основании проведённого анализа понятия «компетенция» и выявления специфических особенностей получения высшего образования на базе среднего специального или профессионально-технического можно выделить ряд условий, создание которых будет способствовать эффективной реализации преемственности в рассматриваемой многоуровневой образовательной системе. Среди них — информационные, технологические, дидактические и ресурсные условия (*рисунк*).

Информационные условия обеспечивают целостность и интегративность формирования когнитивного и этического компонентов компетенций (знания, представления, этические нормы и ценности, способы деятельности) на разных уровнях образования. Соблюдение данных условий гарантирует согласованность, взаимосвязь нормативной, инструктивно-методической документации, содержания учебных пособий.

Технологические условия ориентированы на полноту и взаимозависимость фор-



Рисунок — Комплекс условий реализации преемственности формирования компетенций в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее техническое образование»

мирования функционального и личностного компонентов компетенций (умения, навыки, действия) на разных уровнях образования. Данная группа условий согласна определенным цели и содержанию оказывает влияние на организацию и проведение практико-лабораторных занятий и производственной практики.

Дидактические условия связаны с выбором наиболее эффективных методов и организационных форм взаимодействия преподавателя и студентов, позволяющих продуктивно реализовать поставленные цели.

Ресурсные условия регулируют состав комплекса учебно-методических средств,

его характеристику и специфику эффективного применения, в том числе с учётом потенциала информационно-образовательной среды.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы, научных исследований и педагогической практики нами определены группы условий, соблюдение которых будет способствовать преимственности в формировании компетенций специалиста в системе «профессионально-техническое — среднее специальное — высшее образование». К данным условиям мы отнесли информационные, технологические, дидактические и ресурсные.

Список цитированных источников

1. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство». Квалификация «Инженер-строитель» [Электронный ресурс] // Образовательный стандарт высшего образования. — Режим доступа : <http://naviny.org/2013/08/30/by5930/page29.htm>. — Дата доступа : 11.06.2015.
2. Ильченко, О. М. Теоретические подходы к определению понятия «профессиональная компетентность» / О. М. Ильченко // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. : в 8 ч. Ч. 2 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. — М. ; Челябинск : Изд-во «Образование», 2008. — 339 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / С. И. Ожегов ; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — 22-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1990. — 921 с.
4. Организация деятельности по измерению профессиональной компетентности студентов : метод. рекомендации / сост. : А. А. Чистякова, М. Н. Комисарова. — Магнитогорск : МаГУ, 2011. — 32 с.
5. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
6. Философский энциклопедический словарь / подгот. : А. Л. Грекулова [и др.] ; редкол. : С. С. Аверинцев [и др.]. — 2-е изд. — М. : Совет. энцикл., 1989. — 815 с.
7. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС». — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — Дата доступа : 10.10.2015.

Материал поступил в редакцию 14.11.2016.

Теоретико-методологическое обоснование развития морально-этической ответственности старших подростков в условиях социально-педагогического учреждения

Л. И. Селиванова,

доцент кафедры педагогики
Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины,
кандидат педагогических наук, доцент,

А. О. Явор,

магистрант Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины

В статье поднимается актуальная проблема проявления безответственного поведения несовершеннолетних. Авторами раскрываются теоретические и практические основы развития ответственности обучающихся. Определяется сензитивность подросткового возраста для её формирования. Обосновывается необходимость специальной работы по повышению уровня морально-этической ответственности старших подростков — воспитанников детского дома.

Ключевые слова: ответственность, морально-этическая ответственность, ответственное поведение, развитие, старший подросток.

The article raises the urgent problem of increasing evidence of irresponsible behavior among underage children. The author reveals theoretical and practical bases for the formation of pupils' responsibility. Adolescence Sensitivity to form responsibility is determined. The necessity of special work to raise the level of moral and ethical responsibility of senior teenagers, in particular, pupils of children's home, is substantiated.

Keywords: responsibility, moral and ethical responsibility, responsible behavior, development, senior teenager.

Современное общество и государство нуждаются в компетентных гражданах, принимающих самостоятельные решения и способных нести ответственность за свои отдельные поступки и поведение в целом. Назначение воспитания, как подчёркивается в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи на 2016—2020 годы, заключается в содействии саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, совершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений [1]. Ответственность является целостным качеством личности, в котором интегрированы её духовные, социально-психологические, психофизиологические функции. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи ответственность включается в содержание формирования правовой, экономической, экологической, семейной культуры личности, здорового образа жизни, трудового, гендерного воспитания [2]. Данный феномен требует дальнейшего теоретического изучения и внедрения технологий по его развитию в воспитательную практику.

Проблема развития ответственности подрастающего человека приобретает сегодня особую актуальность в связи с тем, что в общественном сознании начали обесцениваться такие важные понятия, как «патриотизм», «долг», «совесть», и, напротив, всё чаще имеют место проявления безответ-

ственности. Сложившаяся ситуация, в числе прочего, предопределила введение в Кодекс Республики Беларусь об образовании статей об основаниях привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности, порядке применения к ним мер дисциплинарного взыскания [3, с. 135—137]. Усилены меры административной и уголовной ответственности несовершеннолетних.

Но не только вышеуказанные факты являются доказательством необходимости формирования данного личностного качества в старшем подростковом возрасте. Дело в том, что социальная ситуация развития подростка представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подростковый возраст наиболее сенситивен для формирования ответственности, так как в этот период осуществляется самостоятельное определение уверенной линии поведения, происходит становление сознательного отношения к деятельности, готовности к жизни в обществе, предусматривающей субъективное восприятие подрастающим человеком окружающего мира, оценку собственных жизненных ресурсов, эмоциональное отношение к обязанностям, наличие воли, которая зависит от внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности.

Существенный вклад в изучение обозначенной проблемы внесли такие известные учёные, как К. А. Альбуханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. В. Золотухина-Аболина, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Муздыбаев, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Д. М. Узнадзе, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, Х. Хекхаузен. Анализ научных трудов показывает, что исследователи обращали внимание преимущественно на психологические и этические аспекты ответственности.

В то же время недостаточно изученным остаётся вопрос деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования по развитию ответственности учащихся старшего подросткового возраста, в том числе *воспитанников детского дома*. Наше исследование предварялось *предположением* о том, что данная категория несовершеннолетних, имеющих статус

сироты, обладает более низким уровнем ответственности, причём безответственное поведение часто закрепляется в юношеском и зрелом возрасте. Данный уровень развития этого личностного качества обусловлен *отсутствием должных образцов проявления ответственности в семейном воспитании, недостаточностью опыта её демонстрации в учебной деятельности и коллективных взаимоотношениях*.

Исходя из актуальности проблемы была определена *цель эмпирического исследования* — выявить и сравнить уровень сформированности морально-этической ответственности учащихся средней школы, воспитывающихся в семьях, с таким у воспитанников детского дома, имеющих статус сироты.

Термин «ответственность» был введён А. Бейном в книге «Эмоции и воля» (1865). По его мнению, это понятие неотделимо от вопросов обвинения, осуждения и наказания. Дж. Ст. Милль (XIX в.) также связывает ответственность с наказанием.

Данный вид стимулирования ответственности как характеристики морального сознания рассматривается в теории Л. Колберга, в соответствии с которой развитие такового проходит шесть стадий, объединяющихся в три уровня. Первый — доморальный уровень. Нормы морали для ребёнка — нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из эгоистических соображений. Первоначально он «ведёт себя хорошо», чтобы избежать наказания (первая стадия). Затем начинает ориентироваться на поощрение, ожидая получить за правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (вторая стадия).

Второй уровень — конвенциональная мораль (конвенция — соглашение). Источник моральных предписаний для ребёнка остаётся внешним. Ориентация в своём поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для третьей стадии, на авторитет — для четвёртой стадии. Этим определяется зависимость поведения ребёнка от внешних влияний.

Третий уровень — автономная мораль. Моральные нормы и принципы становятся внутренним достоянием личности. Поступки определяются совестью. Сначала появляется ориентация на обязательства перед обществом (пятая стадия), а затем —

на общечеловеческие этические принципы (шестая стадия).

Согласно Л. Колбергу, многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Этим ещё раз подтверждается выбор возраста испытуемых в нашем исследовании: 14–16 лет.

Сегодня термин «ответственность» имеет отношение к различным областям науки. Содержание этого понятия анализируется в связи с изучением личности, когнитивных процессов, психологии управления, нравственного воспитания. Удачное определение приводится в педагогической энциклопедии: «Ответственность — способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии — чувство невыполненного долга» [4, с. 406]. То есть ответственность имеет непосредственное отношение к выполнению обязательств, под которыми понимают обещание или договор, требующие от принявшего их безусловного выполнения. В обратном случае возникают чувства, вызывающие отрицательную реакцию на действие или бездействие субъекта ответственности.

Согласно социально-педагогическому словарю *ответственность* — это «философско-социологическое понятие, характеризующее социальный субъект с точки зрения выполнения им социальных, правовых или нравственных требований» [5, с. 140]. Таким образом, соблюдение ответственности подразумевает осуществление в разных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм. Причём различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение на субъект ответственности за результаты его деятельности (подотчётность, наказуемость и др.), и внутренние формы её саморегуляции (чувства ответственности, долга).

В научной литературе рассматривается широкий круг вопросов, связанных с установлением *параметров ответственно-*

го поведения, путей и средств воспитания ответственного отношения к общественно полезной деятельности, выявления механизмов развития ответственности.

Ответственность всегда относится к *определённому субъекту*. В качестве *субъекта ответственности* может выступать отдельная личность, группа как конкретная общность людей, государство как макроструктура.

В историческом развитии существует несколько *векторов ответственности*: от коллективной к индивидуальной, от внешней к внутренней, психологической, от ретроспективной (ответственность за прошлое, вина) к перспективной (ответственность за будущее, обязанность).

Наличие инстанции является важным фактором, регулирующим не только индивидуальную, но и общественную жизнь. Такими *инстанциями* могут быть: 1) общественно значимое лицо (президент, руководитель); 2) социальная группа (партия, организация, общество и т. д.); 3) исторически сложившиеся этические, нравственные, религиозные и другие требования.

Осознание личностью своей ответственности определяется рядом факторов: познавательным, мотивационным, характерологическим, ситуативным. В процессе эволюции ответственности возникает *внутренний механизм контроля*. Субъект отвечает за свои действия перед собой, а не перед внешней инстанцией. Ответственность отражает объём обязанностей личности, пределы долга. Последний есть обязанность человека перед кем-то или перед своей совестью, которая представляет собой осознание и переживание ответственности, основанные на самооценке исполнения обязанностей.

Психологической предпосылкой проявления ответственности выступает возможность выбора, сознательного предпочтения линии поведения. Он может осуществляться в усложнённых условиях, например в конфликтных, где сталкиваются интересы личности и группы. Для личности особую значимость представляет проблема выбора своего «Я». Здесь как раз и возникает проблема «быть или не быть» либо «быть или казаться». Для человека «быть» означает быть человеком, отстаивать свои жизненные позиции и нести за них ответственность, «казаться» — отказываться от ответственности.

Людям свойственно приписывать ответственность либо внешним силам (случаю, судьбе и т. п.), либо собственным способностям и стремлениям. В зависимости от этого формируются определённые стратегии поведения человека, которые укладываются в рамки понятия «локус контроля».

В отечественной науке выделяются *четыре направления* в исследовании ответственности, которые раскрывают *акценты и пути её развития*.

В рамках первого направления освещается проблема воспитания ответственности на разных возрастных этапах: К. А. Климова (1968), Т. В. Морозкина (1984), В. М. Пискун (1988), Т. Н. Сидорова (1987), Л. С. Славина (1956), Н. М. Тен (1980) и другие. В данных исследованиях показаны основные параметры, условия формирования, ведущие факторы, влияющие на процесс становления ответственности, а также структура социальной ответственности в единстве когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов.

В контексте второго направления ответственность рассматривается как *социально-психологический феномен, проявляющийся в процессе совместной деятельности*. Данными исследованиями занимались В. С. Агеев (1982), Е. Д. Дорофеев (1990), Л. А. Сухинская (1978) и другие, подчёркивая социальность этого качества, обусловленную в то же время *генетически*. Изучение ответственности происходит в рамках реальной трудовой деятельности, раскрываются основные компоненты ответственности: эмоциональные, когнитивные, поведенческо-волевые.

К третьему направлению относятся научные изыскания В. А. Горбачёвой (1985), К. Муздыбаева (1983), А. Л. Слободского (1976). К. Муздыбаев определяет социальную ответственность как качество, характеризующее социальную типичность личности, её склонность придерживаться в своём поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчёт за свои действия [6]. Приведённая дефиниция показывает, что отчуждённость от социальных норм и неумение найти смысл жизни ослабляют социальную ответственность. К. Муздыбаев выделяет следующие векторы развития ответственности: 1) от коллективной к ин-

дивидуальной (вектор индивидуализации по Ж. Пиаже) — с развитием социума за поступок отвечает не группа, к которой принадлежит человек, совершивший поступок, а он сам; 2) от внешней к внутренней, осознанной личностной ответственности (вектор спиритуализации ответственности по Ж. Пиаже) — переход от внешнего к внутреннему контролю поведения; 3) от ретроспективного плана к перспективному — ответственность как за прошлое, так и за будущее; личность не только предвидит результаты действий, но и стремится активно их достигать; 4) ответственность и «срок давности» — возможность влияния прежних отношений между людьми на их настоящие взаимоотношения, когда они уже другие. В поле данного направления рассматривается *проблема формирования ответственности в конкретной деятельности, причём деятельности, ведущей на данном этапе развития личности*.

Представитель четвёртого направления, Л. И. Дементий (1990), предложила применить типологический подход для исследования ответственности, рассматривая её как гарантирование личностью достижения результата (обеспечение способа его получения) собственными усилиями при заданном уровне сложности и ограниченном времени с *учётом возможных неожиданностей, трудностей*, то есть овладение целостностью ситуации и построение оригинального контура деятельности.

Таким образом, *ответственность* — это интегративное качество личности, проявляющееся в её способности принимать обоснованные решения в сфере своей деятельности, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и готовности отвечать за результаты и последствия данных решений.

Внутренняя структура ответственности включает: а) когнитивный компонент: знания об ответственности, нормах и правилах, через которые реализуется это качество; б) мотивационный компонент: иерархия мотивов ответственного поведения; в) эмоционально-волевой компонент: эмоциональная стабильность и устойчивость, проявление волевых усилий при достижении цели; г) поведенческий компонент — выражается в выборе и осуществлении линии поведения.

Исходя из сущности и структуры ответственности как единства когнитивного, мотивационного, эмоционально-волево-

го и поведенческого компонентов можно выделить её основные *показатели*: степень обоснованности принятого решения в определённой сфере деятельности, эмоциональная стабильность и настойчивость при его реализации, добросовестность в выполнении своих обязанностей, готовность отвечать за результаты и последствия деятельности.

Понятие «ответственное поведение» включает в себя понимание и осознание личностью морально-этических норм и требований, выдвигаемых перед ней обществом, выбор тех путей их реализации, которые воплощаются в поступках и отвечают интересам общественного развития. В зависимости от того, как ведёт себя человек дома или в обществе, можно судить об уровне его ответственности. «Вести себя ответственно, — утверждает Е. В. Золотухина-Аболина, — значит быть способным активно действовать со своего места, поступать согласно логике событий, понимая и осознавая, как отзовутся твои действия на тебе и на других» [7, с. 57].

Подросток заявляет о себе как об ответственном человеке в том случае, если он самостоятельно выбирает и планирует поведение, отстаивает свою позицию, принимает решение совершить действия, которые получают положительную социальную оценку (учителей, воспитателей, сверстников), заранее проецирует на себя последствия этих действий.

Существуют различные *виды ответственности*: политическая, юридическая, морально-этическая, профессиональная и др. Все они раскрывают социальную ответственность в зависимости от ролевых обязанностей и социальных отношений в определённом возрастном периоде.

Морально-этическая ответственность представляет собой личностное качество, заключающееся в осознании необходимости выполнения социальных и личностных норм, в способности индивида адекватно воспринимать внешнюю оценку совершаемых поступков, оценивать собственные действия с позиций гуманности. Это многокомпонентное образование, в структуру которого входят морально-этическая рефлексия, морально-этическая мотивация, морально-этические ценности, экзистенциальная ответственность, морально-этическая интуиция, альтруистические чувства. Данная характеристика отвечает

общей структуре ответственности и показателям её измерения в старшем подростковом возрасте.

С целью определения уровня сформированности ответственности у учащихся было проведено диагностическое исследование на базе двух средних школ г. Гомеля, а также в ГУО «Гомельский детский дом». Выборка составила 95 человек. Возраст респондентов — 14—16 лет. Следует подчеркнуть, что в нашем случае значимым являлся не тип учреждения образования, а именно статус несовершеннолетнего. Воспитанники детского дома также обучаются в средней школе, но имеют статус сироты, причём большинство из них — дети, оставшиеся без попечения родителей (социальные сироты). Учреждения образования учитывались нами при указании места формирования группы подростков для проведения эмпирического исследования.

В качестве психодиагностического инструментария был использован опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (И. Г. Тимошук) [8]. Шкала уровня морально-этической ответственности включает шесть субшкал: рефлексия морально-этических ситуаций (моральная — рефлексия, актуализирующаяся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами); интуиция в морально-этической сфере (нравственная интуиция); экзистенциальный аспект ответственности; альтруистические эмоции; морально-этические ценности; шкала лжи (социальной желательности). Опросник состоит из 30 суждений (утверждений). Респонденту необходимо выразить согласие или несогласие с каждым из них, поставив «-» («не согласен»), «+» («согласен») или «0» («не знаю»). Для выявления уровня сформированности морально-этической ответственности результаты, полученные по шкалам опросника, суммируются. Низкий уровень: от 0 до 5. Средний уровень: 5—15. Высокий уровень: 15—25.

У подростков, которые имеют высокий уровень сформированности морально-этической ответственности, наблюдается высокий уровень проявления рефлексии в сочетании с развитой системой морально-этических ценностей. Подростки данной категории характеризуются работоспособностью, эмоциональной зрелостью, жизнерадостностью, импульсивностью. В

межличностном общении естественны и искренни, мотивированы на оказание содействия, у них сформированы эмпатийные способности. Обладают высоким уровнем осознанности своих действий и поступков, ответственности, стремления к достижению поставленных целей. По отношению к окружающим представляют данного типа отличаются уживчивостью, толерантностью, способностью к установлению социальных контактов.

Средний уровень свидетельствует о нормально развитой рефлексии, следовании законам морали и совести, которые, однако, могут изредка осознанно нарушаться.

При низком уровне отмечаются низкий уровень самопознания, рефлексии, стремление избегать ответственности.

В ходе проведённого исследования были получены следующие *результаты*. По методике «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (И. Г. Тимощук) у испытуемых группы № 1 (средняя школа) низкий уровень сформированности морально-этической ответственности определён у двух человек (6,1 %), средний — у десяти (30,3 %), высокий — у 21 человека (63,6 %). В группе № 2 (другая средняя школа) низкий уровень установлен также у двух человек (6,7 %), средний — у восьми (26,7 %), высокий — у 20 человек (66,6 %).

У подростков группы № 3, включающей старших подростков из детского дома, отмечены: низкий уровень — у девяти воспитанников (28,1 %), средний — у 19 (59,4 %), высокий уровень — у четырёх (12,5 %).

Были сформированы три группы подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме: 1) первая группа респондентов $n_1 = 33$: обучающиеся в средней школе и проживающие в семье; 2) вторая группа $n_2 = 30$: также обучающиеся в средней школе и проживают в семье; 3) третья группа респондентов $n_3 = 32$:

обучаются в средней школе и воспитываются в детском доме.

Следующим этапом исследования стало сравнение средних значений величин показателей сформированности морально-этической ответственности в выделенных группах подростков, что отражено в таблице. В первой группе $n_1 = 33$ этот показатель равен 11,29; во второй $n_2 = 30$ — 11,75; в третьей $n_3 = 32$ — 10,29.

Для выявления различия двух выборочных средних величин применялся *t*-критерий Стьюдента при условии достаточно больших объёмов несвязанных выборок ($n \geq 30$): $n_1 = 33$, $n_2 = 30$. Анализ полученных результатов по двум средним школам показал при $p \leq 0.01$ *отсутствие существенных различий* выраженности показателей морально-этической ответственности.

Далее с использованием этого же критерия сравнивались средние величины по выборкам $n_1 = 33$ и $n_3 = 32$. Полученное эмпирическое значение *t* (5.4) находится в зоне значимости. Анализ результатов по двум выборкам показал при $p \leq 0.01$ *наличие существенных различий* выраженности показателей морально-этической ответственности.

Таким образом, ответственность является качеством высшего порядка в силу тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своём поведении общепринятых социальных норм, готовность дать отчёт за собственные действия перед обществом и собой. Ответственность как форма саморегуляции личности определяет эффективность её жизнедеятельности, проявляется в принципиальности, нормативности, этичности, самопожертвовании, позволяет человеку ощущать собственную значимость, самоутверждаться и реализовываться в любых жизненных условиях.

Таблица — Средние значения показателей сформированности морально-этической ответственности старших подростков в группах респондентов

Группа, учреждение	Уровень морально-этической ответственности			
	Низкий	Средний	Высокий	Общее среднее значение по группе
№ 1 — средняя школа	4	11,6	18,29	11,29
№ 2 — средняя школа	4	12,25	19	11,75
№ 3 — детский дом	3,77	10,36	16,75	10,29

Особо следует подчеркнуть необходимость проведения специальной работы по формированию ответственности среди обучающихся старшего подросткового возраста, что объясняется сензитивностью последнего для формирования данного личностного качества и наступлением возрастного этапа дисциплинарной, административной и уголовной ответственности за совершённые деяния.

Сравнение показателей сформированности морально-этической ответственности учащихся позволило сделать вывод: старшие подростки, воспитывающиеся в семьях, несмотря на то что они обучаются в различных учреждениях образования, показывают приблизительно одинаковый средний уровень данного личностного качества.

Сравнение уровня морально-этической ответственности учащихся средней школы, воспитывающихся в семье и в детском доме, обоснованно показало имеющиеся существенные различия: у старших подростков из детского дома он оказался более низким. Это выступает наглядным доказательством особой значимости семейной среды.

Таким образом, для воспитанников детского дома необходимо проведение

специальной работы по развитию ответственного поведения с учётом особенностей воспитательной среды, что явилось целью созданной нами при подготовке к проведению эксперимента в условиях детского дома программы. Она включает ознакомительный, психодиагностический и формирующий блоки. В рамках программы осуществляется консультативная и просветительская деятельность, направленная на ознакомление воспитателей с основными задачами и трудностями развития ответственного поведения подростков. Работа с воспитанниками носит профилактический, развивающий и коррекционный характер. Занятия (всего их 14) проходят два раза в месяц по два часа. Основные формы работы — воспитательные мероприятия, беседы, дискуссии, тренинги. Преимущество данной программы заключается в ориентации на возрастные и индивидуально-психологические особенности воспитанников, использовании эффективных форм воспитания, в гибкой структуре и содержании занятий, в силу чего она может выступать в качестве дополнительного средства развития ответственного поведения старших подростков, имеющих статус сирот.

Список цитированных источников

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи на 2016—2020 гг. : утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 22 февраля 2016 г., № 9 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. — 2016. — № 13. — С. 3—46.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи : утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г., № 82 [Электронный ресурс] // Профессиональное образование. Республиканский портал. — Режим доступа : <http://riro.unibel.by/index.php?id=782>. — Дата доступа : 12.01.2016.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : от 13 января 2011 г. — Минск : Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2011. — 400 с.
4. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Соврем. слово, 2005. — 720 с.
5. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. : И. И. Калачёвой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. — 2-е изд. — Минск : БелЭн, 2003. — 256 с.
6. Муздыбаев, К. С. Психология ответственности / К. С. Муздыбаев. — М. : Либроком, 2010. — 248 с.
7. Золотухина-Аболина, Е. В. Курс лекций по этике / Е. В. Золотухина-Аболина. — Ростов н/Д : Феникс, 1999. — 384 с.
8. Опросник ДУМЭОЛП — диагностика уровня морально-этической ответственности личности И. Г. Тимошука [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://tpcollege.ru/docs/psysluzhba/3moralnoetich.pdf>. — Дата доступа : 10.09.2015.

Материал поступил в редакцию 21.11.2016.

Возможности использования контент-анализа при изучении особенностей гражданско-патриотического воспитания студенческой молодёжи

Д. Н. Бесан,

аспирант кафедры
психологии образования
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

В статье представлены результаты использования контент-анализа с целью выявления и изучения особенностей социальных представлений студенческой молодёжи о своей стране в рамках гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: контент-анализ, социальные представления, гражданско-патриотическое воспитание, студенческая молодёжь.

The article presents the results of using the content analysis to identify and study specific features of social representations of student youth about their country within the framework of civic-patriotic upbringing.

Keywords: content analysis, social representations, civil-patriotic education, student youth.

Условия и требования современного мира выдвигают сопоставление глобального и национального в разряд актуальных проблем. Приоритетными задачами каждого государства становятся сохранение национальных, гражданских, культурных основ, а также формирование национального самосознания граждан страны. Последнее, подразумевающее под собой осознание людьми своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурном основании, выступает базисом их полноценной эффективной деятельности в социокультурных условиях [2; 3].

Гражданско-патриотическое воспитание, направленное на решение названных задач, проблематизируется в различных исследованиях, однако один из таких его аспектов, как национальное самосознание студенческой молодёжи, остаётся недостаточно раскрытым. При этом именно в данном возрасте формирование последнего составляет ядерный компонент в структуре чувства гражданской принадлежности и служит основанием для дальнейшего становления активной позиции в жизни государства. Социальные представления о родной стране как значимая компонента национального самосознания выступают важнейшим фактором формирования идейно-ценностной основы общества и укрепления государственности в целом.

Таким образом, целью нашего исследования является определение посредством контент-анализа сочинений студентов на тему «Моя Беларусь» особенностей социальных представлений студенческой молодёжи о своей стране в рамках гражданско-патриотического воспитания.

Контент-анализ — метод современной системы научного познания, который представляет собой универсальный инструмент для работы с текстовыми материалами. Использование контент-анализа как одного из наиболее технологичных и стандартизированных в ряду аналитических методов для реализации данного исследования обусловлено, во-первых, его возможностями систематического монито-

ринга информационных массивов данных, во-вторых, его потенциалом в выявлении глубинных характеристик и черт гражданско-патриотического аспекта самосознания личности.

Контент-анализ рассматривается в психологии как исследовательская техника для получения результатов путём анализа содержания текста о состоянии и свойствах социальной действительности. Используемый в научных целях уже более века этот метод берёт свои истоки в США в XIX—XX веках, представляя собой в тот период разнородный нестрогий частотный анализ, проходит путь до частотного («классического») контент-анализа, в современной практике приобретает вид анализа латентного содержания текстов (в том числе с различными вспомогательными технологиями, например специальными компьютерными пакетами контент-анализа).

Представители социогуманитарных наук применяют контент-анализ наиболее активно в течение последних десятилетий, формулируя общие правила систематичности, репрезентативности, повторяемости элементов содержания, статистической значимости, формализации, достаточной частоты встречаемости элементов содержания, чёткого определения категорий, валидности процедуры целям, задачам определённого исследования [1].

Отметим, что метод контент-анализа имеет некоторые ограничения, что не позволяет в полной мере осуществить раскрытие характеристик гражданско-патриотического воспитания. Однако именно его использование даёт возможность исследовать реальную динамическую наполненность категорий социальных представлений и убеждений, количественно определить и описать отношение студенческой молодёжи к родной стране.

Выборку представленного исследования составили студенты I и II курсов, всего 180 человек в возрасте 17—19 лет. Две группы, дифференцированные по курсу обучения, были эквивалентны по количеству (90 человек в каждой) и статистически значимо не отличались по соотношению юношей и девушек. Базами для реализации исследования стали учреждения высшего образования Республики Беларусь: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка и Мозырский государствен-

ный педагогический университет имени И. П. Шамякина.

Участникам исследования предлагалось написать сочинение на тему «Моя Беларусь». Далее в ходе контент-анализа фиксировались частота и содержание повторяющихся слов и словосочетаний, выражающих определённые суждения респондентов в текстах сочинений, устанавливалось процентное соотношение их встречаемости. Единицей анализа и кодирования выступало слово, контекстуальной единицей и единицей выборки — сочинение, единицей счёта была принята лексема (темы высказываний). В целях исследования смысловых и количественных характеристик в текстах, посвящённых родной стране, выделены 11 базовых категорий анализа: 1) «Характеристики людей» (в категорию включались лексемы, связанные с характером белорусов, их отличительными особенностями и т. д.); 2) «Культура и наследие» (культурное достояние, искусство, спорт, архитектурные и исторические достопримечательности, деятели искусства и спорта); 3) «Природа»; 4) «Оценочные характеристики»; 5) «История»; 6) «Географические и политические характеристики. Развитие страны»; 7) «Экономика»; 8) «Социальные блага, возможности. Социальные процессы»; 9) «Промышленность. Сельское хозяйство. Инфраструктура»; 10) «Символы»; 11) «Принадлежность».

Массив текстов сочинений студентов был подвергнут обработке на предмет поиска соответствия содержания заданным категориям. В ходе анализа учитывались общий контекст, индивидуальный стиль текстов и др.

Рассмотрение результатов исследования начнём с количественного анализа полученных данных, которые представлены в таблице.

В ходе контент-анализа сочинений студентов на тему «Моя Беларусь» были получены 1 157 лексем, дифференцированных нами на 11 основных категорий, частота наполненности которых варьировалась от 26 до 165.

В большинстве высказываний (**14 % от общего количества**) при описании своего видения Беларуси студенты апеллировали к **оценочным характеристикам** (категория 4): в ответах такого типа участники исследования наиболее часто определяли родную страну как «красивую»

Таблица — Количественные показатели суждений студентов о Беларуси (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Категория	Частота упоминания студентами		Общая частота упоминания
	I курса	II курса	
1. Характеристики людей	75 (14 %)	66 (11 %)	141 (13 %)
2. Культура и наследие	58 (11 %)	79 (12 %)	137 (12 %)
3. Природа	75 (14 %)	78 (12 %)	153 (13 %)
4. Оценочные характеристики	85 (16 %)	80 (13 %)	165 (14 %)
5. История	13 (3 %)	25 (4 %)	38 (3 %)
6. Географические и политические характеристики. Развитие страны	49 (9 %)	65 (10 %)	114 (10 %)
7. Экономика	11 (2 %)	49 (8 %)	60 (5 %)
8. Социальные блага, возможности. Социальные процессы	59 (11 %)	57 (9 %)	116 (10 %)
9. Промышленность. Сельское хозяйство. Инфраструктура	28 (6 %)	33 (5 %)	61 (5 %)
10. Символы	10 (2 %)	16 (3 %)	26 (2 %)
11. Принадлежность	64 (12 %)	82 (13 %)	146 (13 %)

(57 раз); «чистую» (34); «светлую» (34); «маленькую» (13). В качестве примеров суждений, относимых к этой категории, можно назвать: «замечательная страна», «интересная страна», «красивая и светлая страна», «маленькая красивая страна», «самый прекрасный уголок во всём мире», «светлая, чистая, невинная», «чистая, красивая, процветающая», «живописная, красивая, просторная страна», «лучшая из всех стран», «чистая, красивая, яркая, мирная страна».

Данная категория оказалась наиболее наполненной как в группе I курса (85 лексем — 16 % от общего числа в этой группе), так и в группе II курса (80 лексем — 13 %).

Категории «**Природа**», «**Принадлежность**» и «**Характеристики людей**» упоминались участниками примерно одинаковое количество раз (**13 % каждая из них**). Наполненность первой категории у студентов представлена описанием водных ресурсов (рек, озёр) родной страны (41 упоминание), а также различных лесных угодий (31). Наиболее часто при описании природы Беларуси респонденты использовали определения «богатая» (26 раз); «красивая» (37); «чистая» (10). Примерами суждений являются: «*богатая природа: леса, озёра, реки*», «*богатая флора и фауна*», «*живописная природа*», «*разнообразие природных ландшафтов*», «*разнообразный растительный и животный мир*», «*чистый воздух*», «*бескрайние поля*», «*душистые луга*», «*край золотых полей пше-*

ницы и светлых берёзовых рощ», «*красота первозданной природы*», «*натуральная природа*», «*необычайные пейзажи*», «*переливы утреннего неба*», «*тихие прозрачные озёра*».

Категория «Принадлежность», означающая идентификацию человека со своей страной, чувство принадлежности к ней, чаще всего включала понятия «Родина» (33 упоминания), «дом» (9) и была представлена с помощью чувств «гордость» (37) и «любовь» (34). Примеры лексем, отнесённых к данной категории: «*я — белорус и горжусь этим*», «*моя Родина — моя гордость*», «*люблю свою страну и рада, что живу здесь*», «*горжусь, что я белорус*», «*Беларусь — мой дом*» и т. д.

Специально подчеркнём, что у студентов II курса «Принадлежность» оказалась наиболее наполненной (82 лексемы, 13 %) в сравнении с другими категориями в этой группе. В той же группе выявлено одно отрицательно окрашенное утверждение («*я не горжусь своей страной*»).

В состав категории «Характеристики людей» вошли лексемы, связанные с характером белорусов, их отличительными особенностями и т. п. Наиболее часто участниками исследования использовались определения белорусов как «добрых» (37 раз); «гостеприимных» (22); «дружелюбных» (17); «миролюбивых» (17); «трудолюбивых» (13); «толерантных» (12); «терпеливых» (6) людей. Однако в рассматриваемой категории встречались и отрицательные характеристики: «*девушки ста-*

новятся меркантильными», «не очень хорошие люди», «белорусы не знают, что значит быть настоящим белорусом» и т. д. Отметим также, что данная категория оказалась у первокурсников одной из самых популярных: её наполненность составила 75 лексем (14 % от числа студентов в группе I курса).

Третье место по относительной частоте упоминаний заняла категория **«Культура и наследие» (12 %)**. К ней мы отнесли упоминания о культурных достояниях, искусстве, спорте, архитектурных и исторических достопримечательностях, а также персоналиях — деятелях искусства, спорта и других сфер. Чаще всего участники исследования называли Беловежскую пушу (12 раз), Мирский замок (6), Несвижский замок (4), Национальную библиотеку (3), из известных персон — Я. Коласа (6), Я. Купалу (6), Е. Полоцкую (6), Ф. Скорину (6). В целом, в данной категории упоминались преимущественно представители областей культуры, искусства, спорта и др., а также объекты природного и архитектурного наследия, исторические и иные достопримечательности.

Помимо вышеуказанных, в рассматриваемую категорию были включены суждения: «благозвучный белорусский язык», «большое культурное наследие», «выдающиеся театры и спектакли», «много выдающихся писателей», «самобытная культура», «уникальные обычаи и традиции», «много достижений в областях науки, спорта, искусства», «национальная кухня», «уникальные замки и произведения архитектуры» и др.

Категория «Культура и наследие» оказалась у студентов II курса одной из наиболее наполненных: 12 % лексем от общего числа по этой группе (79 высказываний) относятся к указанным областям.

Категории **«История»** и **«Символы»** были отмечены как наименее встречаемые в текстах сочинений (относительная частота упоминаний по выборке — 3 % и 2 % соответственно). При описании истории Беларуси студентами упоминались войны, качества народа, проявлявшиеся в сложное время, исторические межгосударственные связи Беларуси, времена её вхождения в состав других стран. Примерами включаемых в категорию суждений явились: «большие испытания и потери в Великой Отечественной войне», «страна — Герой», «страна, пере-

жившая много трудностей: войны, разрушения, голод», «в истории много героических, мужественных моментов», «входила в состав различных государств (ВКЛ, Российской империи и СССР)», «люди-патриоты, отстоявшие свою страну в Великой Отечественной войне», «мужество и отвага людей помогли одержать победу в Великой Отечественной войне», «самоидентификация белорусского народа произошла только в 19 в.» и т. д.

Данная категория несколько полнее была представлена в группе студентов II курса: 25 суждений (4 % от количества лексем в данной группе) имеют историческую ориентацию.

Далее охарактеризуем категории, которые по частоте упоминания в текстах сочинений заняли средние позиции.

Категория **«Социальные блага, возможности. Социальные процессы»** включила 10 % суждений (116 упоминаний). В большинстве случаев респонденты обращались к понятию свободы (6); отмечали отсутствие оплаты при получении медицинской помощи и образования (8). Достаточно часто речь шла о таких сферах, как образование (18) и медицина (7), а также о социальной обстановке и условиях жизни, возможностях (70 упоминаний). Примерами соответствующих высказываний являются: «бесплатная медицина и образование», «возможность детям выбирать свою будущую профессию», «возможность для самореализации», «возможность жить свободно, без страха за жизнь свою и близких», «мир и спокойствие — нет войны», «отсутствие ущемлённости, резкости и насилия», «созданы все условия для жизни», «чувствую себя здесь в безопасности», «в стране хорошо жить трудящимся людям», «высокая продолжительность жизни», «образование на высоком уровне», «спокойная обстановка», «уверенность в завтрашнем дне».

В этой категории встречались суждения о процессах эмиграции, например: «люди едут работать в другие страны», «люди покидают страну», «люди уезжают за пределы страны», «при возможности переехала бы в другую страну», «хочу уехать из-за роста налогов и законов». Также имелись отрицательно-оценочные высказывания, касающиеся социальных благ («мало возможностей для развития», «плохой уровень жизни», «грубый медицинский персонал», «недостаточные ус-

ловия для жизни»), социальных процессов («люди мало разговаривают на белорусском языке», «мало белорусскоговорящих (считают деревенским языком)», «молодёжь перестаёт чтить погибших в ВОВ, хранить традиции нашей страны», «люди не знают родной язык и историю своей страны»).

К категории **«Географические и политические характеристики. Развитие страны»** были отнесены 10 % от общего количества всех высказываний (114 упоминаний).

Наибольшее количество раз употреблялись лексемы «независимость» (23); «развитие» (24); «процветание» (8). В текстах характеризовались географическое положение Беларуси, внешняя и внутренняя политика страны, статусно-ролевые аспекты и др. В числе суждений, раскрывающих означенную категорию, — «активная внешняя политика», «в хороших взаимоотношениях с другими странами», «в центре Европы», «два государственных языка, но белорусский не популярен», «демократия, свобода, равенство», «независимая страна», «процветающая страна», «центр Европы — источник бед (войны)», «власть заботится о народе», «государство с хорошим расположением в мире», «дипломатичная страна», «легитимная власть», «свободная страна», «унитарное демократическое правовое государство», «широкий спектр политической структурности власти, состоящий из привилегированных слоёв общества» и т. д.

При этом у второкурсников данная категория оказалась более наполненной в сравнении с группой респондентов I курса (см. таблицу).

Категории **«Экономика»** и **«Промышленность. Сельское хозяйство. Инфраструктура»** включили по 5 % высказываний от общего их числа. В первой из них наиболее часто упоминались слова «кризис» (5 раз); «низкая зарплата» (14); «налоги» (9) и понятия оплаты труда (16); трудоустройства (10). Причём именно категория «Экономика» содержала максимальное число негативно окрашенных высказываний. Отметим также, что она оказалась более наполненной в текстах студентов II курса: с экономических позиций страну характеризовали 8 % от общего количества человек в этой группе (49 высказываний) (I курс — 2 % суждений, 11 лексем).

К категории «Промышленность. Сельское хозяйство. Инфраструктура» были отнесены сферы отдыха и туризма (20 упоминаний); промышленность и сельское хозяйство (28); использование природных ресурсов (5).

Результаты социальных представлений студенческой молодёжи о Беларуси в рамках гражданско-патриотического воспитания мы рассматриваем в контексте структурного подхода Ж.-К. Абрика как компоненты целостной картины мира, характеризующиеся содержательно-смысловой многомерностью и имеющие уровневую структуру. Вслед за Ж.-К. Абриком [4] в уровневой структуре данного феномена нами выделены ядерные и периферийные элементы, представленные определённой системой понятий, образов, убеждений, ценностно-мировоззренческих установок личности. Так называемое **ядро** формируется категориями с высоким индексом частотности; **периферия** включает категории с более низкой частотой встречаемости (в зависимости от которой происходит дифференциация на ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию).

Наибольшее количество лексем в указанных категориях составили ядро социальных представлений о Беларуси. Таковым у студентов I и II курсов оказалась категория «Оценочные характеристики» с наибольшей частотностью высказываний (165). Ядерную зону сформировали категории «Природа» (153), «Принадлежность» (146), «Характеристики людей» (141), «Культура и наследие» (137). В ближнюю периферию социальных представлений репрезентированы «Социальные блага, возможности. Социальные процессы» (116) и «Географические и политические характеристики. Развитие страны» (114). В объём дальней периферии вошли категории «Промышленность. Сельское хозяйство. Инфраструктура» (61) и «Экономика» (60). Крайнюю периферию составили «История» (38) и «Символы» (26).

В целом, на основании изучения сочинений студентов на тему «Моя Беларусь» можно сделать вывод, что студенческая молодёжь определяет свою Родину как красивую, чистую и светлую страну. Все тексты характеризуются наличием эмоционально-оценочного тона. Социальные представления студентов относятся к культурному наследию страны, её приро-

де, личностным качествам, присущим белорусам. Современная молодёжь обладает национальным самосознанием, которое выражается в идентификации себя как белоруса, определении Беларуси как Родины, ощущении своей принадлежности к стране. При этом студенчество отличается достаточно активной жизненной позицией. Респонденты продемонстрировали способность к критическому взгляду на современное общество, политическую и экономическую ситуацию, к выявлению достоинств и недостатков, поиску и предложению путей возможного устранения последних. Большинство суждений продиктовано скорее переживаниями за Родину, чем безразличием.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что при описании своего видения Беларуси для студенческой молодё-

жи в качестве ключевых выступают оценочные характеристики. Далее по убывающей следуют категории «Природа», «Принадлежность», «Характеристики людей», «Культура и наследие», которые составляют ядерную зону социальных представлений. Современные студенты в первую очередь характеризуют свою страну как красивую, чистую и светлую. В целом они демонстрируют принадлежность к Беларуси, знание её сильных сторон, наличие адекватной критичности, отсутствие апатичности. Также необходимо отметить, что контент-анализ в качестве как основного, так и вспомогательного метода может успешно применяться при исследовании ряда объективизированных в ходе написания сочинений психолого-педагогических и социальных феноменов национального самосознания.

Список цитированных источников

1. Богомолова, И. Н. Контент-анализ : Спецпрактикум по социальной психологии / И. Н. Богомолова, Т. Г. Стефаненко. — М. : МГУ, 1992. — 62 с.
2. Об основах государственной молодёжной политики : Закон Респ. Беларусь, 7 дек. 2009 г., № 65-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2009. — № 2/1617.
3. Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь на 2011—2015 годы : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 24 мая 2011 г., № 16 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2011. — № 8/24085.
4. Почебут, Л. Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. — СПб. : Изд-во «Питер», 2016. — 521 с.

Материал поступил в редакцию 03.04.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В условиях нестабильного и быстро меняющегося мира перед индивидом остро встаёт проблема идентичности. Кризис идентичности зачастую совпадает с периодами экономических и политических перемен, смены социальных ориентиров и нравственных ценностей. В такие моменты для сохранения стабильности общества необходимо, чтобы индивид имел чёткие ориентиры как в социуме, так и в структуре своей идентичности. Умение каждого отдельно взятого индивида в сложные переходные моменты опираться на знания о себе, окружающем мире и своём месте в нём, гибко подходить к изменяющимся условиям позволяет всему обществу продолжать своё развитие, переходить на новые этапы.

Илюкович Т. П. Теоретические предпосылки и становление представлений о социальной идентичности в зарубежной психологии.

Ситуативно обусловленное обучение как путь к снятию коммуникативных барьеров у лиц со слуховой депривацией

Е. В. Рахманова,
начальник отдела
методического обеспечения
специального образования
Национального института
образования,
кандидат педагогических наук

В статье раскрывается роль использования методической системы ситуативно обусловленного обучения речевому общению школьников с нарушением слуха в преодолении коммуникативных барьеров, минимизации физических, личностных, социально-психологических препятствий к вербальному общению у слабослышащих и неслышащих детей.

Ключевые слова: ситуативно обусловленное обучение, вербальная коммуникация, дети с нарушением слуха, снятие коммуникативных барьеров.

The article reveals the role of the methodological system of situationally conditioned learning speech communication of schoolchildren with hearing impairment in overcoming communicative barriers, minimizing physical, personal, social and psychological obstacles to verbal communication among children who are hard of hearing and deaf.

Keywords: situationally conditioned learning, verbal communication, children with hearing impairment, removal of communicative barriers.

Тесная взаимосвязь психологии с другими науками о человеке является исторически и социально обусловленной. С опорой на психологические концепции совершенствуется методика, разрабатываются методы и приёмы обучения родному и иностранному языкам. Психологическая наука служит для развития педагогических идей с позиции двух её составляющих: теоретической — как научной основы для разработки методических систем и прикладной — как плодотворного пути для применения результатов исследований с целью совершенствования педагогической практики.

Методическая система **ситуативно обусловленного обучения речевому общению** (далее — СООРО) школьников с нарушением слуха, созданная для реализации целей коррекционной педагогики, не является в этом плане исключением. Подходя к разработке проблемы совершенствования системы коррекционного обучения языку детей с нарушением слуха с позиций основного принципа развития, мы обратились к нескольким психологическим теориям и, в первую очередь, к теории речи, созданной Л. С. Выготским, его учениками и последователями. Согласно данной теории речь — это не столько комплекс лексических единиц, сколько система синтагм, поэтому «важным представляется ввести слово не только в систему парадигматических организованных понятий, но и в систему развёрнутого синтагматического речевого высказывания» [3, с. 112]. Именно построение развёрнутого речевого высказывания является тем затруднением, о котором писал А. Р. Лурия, имея в виду человека, располагающего относительно недостаточным речевым опытом. По этой причине формирование у ребёнка с нарушением слуха «коммуникации событий» на родном языке в виде связного развёрнутого высказывания заслуживает особого внимания. Необходимость прохождения такого естественного пути развития устной речи — от целостных форм

речевой деятельности к овладению элементами речи и их комбинированием — утверждал Л. С. Выготский. Учёный специально подчёркивал, что «и в филогенетическом, и в онтогенетическом развитии фраза предшествует слову, слово — слогу, слог — звуку. Даже отдельная фраза есть почти абстракция; речь возникает гораздо большими целыми, чем предложение. Поэтому детям сразу нужно давать осмысленную, живую, настоящую, жизненно необходимую речь» [1, с. 707].

Данное положение Л. С. Выготского, являясь теоретически исключительно важным, требует развития применительно к использованию в работе с детьми, нуждающимися в коррекционном воздействии. Уточнить следует, в частности, определение условий, в которых можно было бы рассчитывать на то, что ребёнок с нарушением слуха сможет в течение относительно длительного отрезка времени эффективно участвовать во фразовом вербальном общении и быть к этому мотивированным. Исследования порождения и понимания речи в разных педагогических условиях выступили теоретической основой для построения новой методической системы СООРО, которая в отличие от традиционного развития у незлышащих речи на родном языке предполагает объединение общения и обучения в параллельно развёртывающийся одновременный процесс. Как показало наше исследование [5], такое возможно, если совершенствование языковых и речевых умений и навыков, а на их основе и формирование вербально-коммуникативных умений осуществляется в ходе ситуативного общения. Именно использование ситуации общения создаёт те условия, в которых усвоение формы речевых единиц происходит посредством выполнения данными единицами речевых функций, что обеспечивает не только понимание незлышащим ребёнком системы языка, но и овладение столь важной для него системой адекватных речевых средств.

Речевое общение представляет собой два взаимосвязанных процесса — создание речевого высказывания и его понимание. В процессе обучения речевому общению главной задачей для педагога является не только научить учащихся с нарушением слуха строить речевые высказывания, но и адекватно понимать смысл сообщения собеседника, поскольку вклю-

чение в словесное общение начинается с понимания речи.

В межличностном общении форма и содержание передаваемого сообщения зависят от личностных особенностей собеседников, их представлений друг о друге и отношений, складывающихся между ними в той речевой ситуации, в которой осуществляется коммуникация. Таким образом, создаются условия, от которых зависит успешность обучения речевому общению, и первое в их числе — наличие или отсутствие психологических барьеров между участниками коммуникативного взаимодействия. Являясь в своей основе психологическим, коммуникативный барьер — это значительное препятствие на пути обмена информацией между участниками образовательного процесса. В случае возникновения барьера сообщение приобретает стереотипный вид, искажается и в конечном итоге упрощается или теряет ожидаемую от него пользу.

Рассмотрим, как использование в учебном процессе СООРО способствует преодолению коммуникативных барьеров, то есть минимизации **физических, личностных, социально-психологических** препятствий к общению у школьников с нарушением слуха.

Особенность обучения речевому общению детей с нарушением слуха заключается в том, что оно осуществляется без полноценного участия одной из важнейших сенсорных систем — слуха. Данное обстоятельство не позволяет детям с нарушением слуха овладеть речью по подражанию окружающим, как это происходит в норме, следовательно, одним из основных условий использования СООРО является обеспечение полного восприятия звучащей речи. Снятию **физического барьера** способствует применение в качестве вспомогательного средства визуально-фонетической системы коммуникации, которая позволяет точно передавать не только слова и фразы, но и такие значимые фонетические элементы речи, как слоговой ритм и словесное ударение [2].

В качестве второго типа барьеров — **личностных** — могут выступать временно возникшие психические состояния, например, безразличие к собеседнику или теме общения, апатия и даже депрессия, а также некоторые свойства личности, в част-

ности, замкнутость, излишняя застенчивость, повышенная впечатлительность, стыдливость.

Педагог, зная о наличии у младших школьников с нарушением слуха повышенного уровня общей школьной тревожности, страха самовыражения, сопровождающегося эмоционально негативными переживаниями, в условиях использования СООРО старается обеспечивать эмоциональную причастность ребёнка к межличностному общению. Снятию индивидуальных коммуникативных барьеров будут способствовать создание в ситуативной речи положительных эмоциональных переживаний, ситуации успеха, акцентирование внимания пусть даже на минимальных достижениях ребёнка. Получая эмоциональную поддержку и поощрения со стороны педагога, учащиеся с нарушением слуха более успешно используют саморегулируемые учебные стратегии.

Третьим типом препятствий, которые могут возникать между участниками общения, являются **социально-психологические барьеры**. Один из них — *мотивационный барьер*, который возникает потому, что собеседнику не интересны высказывания партнёра, поскольку они не затрагивают его собственных потребностей, не побуждают к речевому действию.

При создании СООРО мы опирались на положение о том, что путь от мысли к речи начинается с мотива и общего замысла. Если мотив отсутствует, отмечает А. Р. Лурия, то у человека не появляется ни мысли, ни всех последовательных ступеней её оформления в развёрнутое высказывание. «От мотива зависит выбор из всех ассоциативных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному интересу к ситуации, что придаёт высказыванию совершенно определённый субъективно ценностный смысл» [3, с. 105]. В практике обучения это означает, что для конкретного ребёнка ситуациями общения становятся лишь те обстоятельства, на которые направлены его потребности и интересы. В связи с этим, создавая речевые ситуации, педагог должен учитывать психофизические, личностные, возрастные особенности ребёнка, контекст его деятельности как школьника, жизненный опыт, желания, интересы, склонности, чувства и эмоции, выбирать события, близкие и понятные детям, использовать разнообразные формы орга-

низации работы, в том числе игровые, которые побуждают ребёнка фантазировать, развивают творческую активность и самостоятельность.

Барьеры общения могут возникать в особых социально-психологических отношениях, складывающихся между участниками образовательного процесса: боязнь, антипатия, недоверие и т. п. В рамках СООРО, напротив, между участниками коммуникации устанавливаются партнёрские отношения, которые заложены в самой речевой ситуации, направленной на обсуждение интересов ребёнка. Установление речевого партнёрства с определяющими позитивное речевое поведение социальными характеристиками собеседников вносит в их поведенческий акт социальный контекст. В доверительном диалоге школьники имеют возможность высказать различные точки зрения, согласиться с ними или возразить, поспорить, обосновать, доказать свою позицию, то есть они уже непосредственно в процессе урока учатся устанавливать социальные связи и отношения с окружающими.

Благодаря СООРО создаётся благоприятный психологический климат, препятствующий появлению **эмоциональных барьеров**, когда настроение собеседников не совпадает: одному из них не хочется говорить на ту тему, которую предлагает другой. Если их намерения совпадают, возникают положительные эмоции, которые увеличивают скорость протекания мыслительных процессов, нацеленных на повышение интеллектуальной активности и улучшение коммуникативных возможностей школьника, делая его более приятным, а значит, и действительно желанным собеседником. Но главное из того, что происходит при совпадении эмоциональных планов собеседников, — в данной ситуации у школьников с нарушением слуха формируется эмпатия, то есть способность сопереживать эмоциональным состояниям другого человека как своим собственным.

Также использование СООРО предотвращает появление *интеллектуальных барьеров*, поскольку развитие речевого общения осуществляется не при усвоении и воспроизведении учениками готовых знаний, а с акцентом на формирование понятий путём логических умозаключений и выводов, созданных с помощью прак-

тических вербальных действий. Для того, чтобы школьник научился обмениваться своими мыслями и идеями, выраженными вербально, а языковая форма запоминалась главным образом произвольно за счёт её использования или восприятия в конкретной речевой функции, усвоение знаний должно быть связано с решением чётко поставленной перед ребёнком речемыслительной задачи. При этом сам он является активным субъектом, который заинтересован в коммуникации. Решение речемыслительной задачи формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует интеллектуальный поиск. А ранее сформированные элементы вербально-коммуникативных умений служат опорой школьникам с нарушением слуха для ещё более точного и соответствующего действительности выражения собственных мыслей и чувств.

Таким образом, вполне очевидно, что стимулом к формированию данных умений выступает речевая ситуация, которая постепенно развивает речевые механизмы. Так, обилие коммуникативных задач и соотнесённость с ними изученных лексических единиц совершенствуют автоматический ситуативный вызов последних, который включается согласно механизму выбора. В зависимости от коммуникативной задачи при построении высказывания знакомые языковые компоненты используются в новых сочетаниях, что включает механизм комбинирования. Учёт реакции собеседника развивает у говорящего чувство предвидения посредством постоянно активизируемого механизма упреждения. Соотнесение предположения о строении высказывания с ситуацией общения развивает механизм синтаксического контроля. При учёте взаимоотношений с собеседниками с помощью механизма дискурсивности развиваются стратегия и тактика говорящего. Компоненты ситуации путём вступления в действие механизма антиципации стимулируют смысловое содержание речи и содействуют в конечном итоге пониманию сообщения.

Таким образом, способность осуществлять речевое общение с помощью словесной речи снимает *социальный барьер*, позволяя детям с нарушением слуха взаимодействовать с окружающим социумом на понятном всем родном языке и

с помощью вербального речевого общения выяснять для себя систему общественных отношений. Согласно теории психологии отношений, созданной психологом, психоневрологом и психотерапевтом В. Н. Мясичевым [4], эти отношения формируют субъективные позиции ребёнка к окружающему миру, другим людям и самому себе. Формирующаяся таким образом внутренняя система связей составляет ядро личности и определяет её особенности. При этом личность не является застывшим психическим образованием. Она динамична, изменчива под влиянием внешних, в первую очередь, социальных воздействий. Именно ситуативно обусловленное обучение есть тот социальный тренинг, в котором учащиеся с нарушением слуха могут проигрывать соответствующие культурные, межличностные, идеологические роли и тем самым приобретать опыт социального взаимодействия и ответственного поведения. Различные ситуации предполагают особые правила речевого общения, коммуникативные практики, когнитивные стереотипы, взаимоотношения собеседников. Эти факторы детерминируют процесс формирования у школьников с нарушением слуха необходимых для взаимоотношений с окружающими свойств личности — активности, эмоциональности, направленности, развивают способность к конструированию социально-психологических образов «Я» и «Другие».

И ещё один факт, свидетельствующий в пользу эффективности СОРО: ситуация и её способность к изменению создают условия для формирования у учащихся с нарушением слуха целесообразного и оптимального поведения в жизненных ситуациях. Этот факт исходит из системы работы, основанной на теории установки грузинского психолога Д. Н. Узнадзе [6]. Главное положение данной теории свидетельствует о том, что всякое поведение есть реализация конкретной подготовленности и ни одно действие не возникает на «пустом месте». Установка представляет собой особое целостное состояние готовности, которое предшествует поведению и объединяет в себе все необходимые условия его возникновения, протекания и завершения. Таковыми условиями выступают потребность, ситуация и опыт. Первичная установка постоянно конкре-

тизируется в соответствии с изменением речевой ситуации и поступлением новых данных, в чём и проявляется динамика установки, её ситуативное развитие. В процессе мотивированного общения происходит формирование и видоизменение установки, объединяются побуждающие, направляющие и ценностно-смысловые начала поведения личности. В сущности, процесс мотивации и есть процесс регуляции поведения. В нём осуществляются поиск и нахождение оптимального поведения в постоянно изменяющихся условиях. Согласно вышеназванной теории установка — не частный психический процесс, а нечто целостное, носящее центральный характер. Это проявляется, например, в том, что, будучи сформированной в одной сфере, установка переносится на другие. На практике это означает, что сформированное в условиях ситуативного общения рациональное поведение переносится затем и в другую, и в следующие жизненные ситуации. Именно это и требуется

для развития речевого общения у школьников с нарушением слуха. По мере расширения социального опыта на базе использования ситуативной речи у них формируется волевое поведение, которое рассматривается как способность подчинять свою активность не только личностным ценностям, но и объективной, социально обоснованной необходимостью.

Таким образом, ситуативно обусловленное обучение, согласованное с психологическими концепциями, позволяет создать для детей с нарушением слуха безбарьерную образовательную среду. Речевая ситуация, составляя основу обучения речевому общению, прокладывает путь к снятию коммуникативных барьеров, поскольку является фактором формирования мотивации в обучении, обеспечивает эмоционально положительную атмосферу общения, речевое партнёрство, а решение личностно значимых коммуникативных задач побуждает детей с нарушением слуха к повышению речевой активности.

Список цитированных источников

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во «ЭКМО-Пресс», 2000. — 1008 с.
2. Евчик, Н. С. Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н. С. Евчик. — Минск : МГЛУ, 2000. — 305 с.
3. Лурия, А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. — М. : Наука, 1975. — 256 с.
4. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. — М. : МодэкМПСИ, 2003. — 400 с.
5. Рахманова, Е. В. Теория и практика формирования вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Е. В. Рахманова. — Минск : Бестпринт, 2009. — 192 с.
6. Узнадзе, Д. Н. Теория установки : Избранные психологические труды : в 70 т. / Д. Н. Узнадзе. — М. : ИПП ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. — Т. 2. — 448 с.

Материал поступил в редакцию 20.02.2017.

Моделирование образовательного процесса в учреждении дошкольного образования в целях развития творческой активности детей в возрасте 5–6 лет

О. В. Солдатова,

старший преподаватель
кафедры педагогики и социальной работы
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы

В статье на основе анализа литературы и результатов экспериментальной работы обоснована необходимость разработки и внедрения модели развития творческой активности детей 5–6 лет средствами образовательной среды учреждения дошкольного образования. Раскрыты концептуальные основания, оптимизирующие данный процесс, а также специфика технологического аспекта представленной модели.

Ключевые слова: учреждение дошкольного образования, творческая активность детей старшего дошкольного возраста, образовательная среда, модель, надситуативность, компетенции, методы развития творческой активности.

Based on the analysis of literature and the results of experimental work, the necessity to work out and implement the model of creative activity development of 5–6 year olds is substantiated in the article by means of the educational environment of preschool education institutions. Conceptual foundations that optimize this process, as well as the specificity of the technological aspect of the presented model are revealed.

Keywords: preschool education institution, creative activity of senior preschool children, educational environment, model, supersituation, competencies, methods of creative activity development.

В настоящее время в образовании существуют разнообразные технологии, методики развития творческих способностей детей дошкольного возраста, их творческой активности. В педагогической теории и практике широкое распространение получило использование исследовательского метода, в частности методик, направленных на обучение дошкольников умениям видеть проблемы, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, давать определения понятиям, классифицировать понятия и явления, анализировать, выделяя при этом главное и второстепенное и т. д. [1]. В качестве методического инструментария применяются проблемные ситуации и вопросы, частично-поисковые задания, творческие задачи, задания на поиск нового знания и др. [2; 3].

Наибольшую известность в сфере дошкольного образования за последнее двадцатилетие приобрела технология решения изобретательских задач, широкое распространение получили активные методы обучения. Модели педагогического обеспечения развития творческих способностей и активности дошкольников в большинстве исследований содержат методы активизирующего обучения (интуитивные) — метод мозгового штурма, морфологического анализа, инверсий, синектики, эмпагии, проб и ошибок, эвритми, фокальных объектов и др.

В качестве необходимого условия развития творческой активности, творчес-

кой позиции признаётся разрешение противоречивых ситуаций [4; 5; 6].

Несмотря на широкую представленность в психолого-педагогической науке методов и приёмов, позволяющих развивать творческую активность дошкольника, на современном этапе деятельность в этом направлении не получила своего логического завершения. Причиной тому является разрабатываемый в последние годы новый подход к проблеме детского творчества в контексте идей развивающего образования. В рамках последнего проявление творческой активности детей считается подлинным, если ребёнок действует не по принципу выбора, а создаёт конструктивную альтернативу самому выбору, выходит за рамки ситуации (проявляет надситуативность) и т. д. Как показало изучение источниковедческой базы, применение далеко не всех методов активизирующего обучения обеспечивает развитие творческой активности в данном контексте.

В сфере дошкольного образования имеется также ряд исследований по развитию творческой активности, творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста посредством организации средовых воздействий. В числе первых системных изысканий по данной проблеме могут быть названы работы М. А. Замураевой («Предметно-пространственная среда как педагогическое условие развития творческих способностей у старших дошкольников», 2006), Т. С. Комаровой («Эстетическая развивающая среда в ДОУ», 2005), Е. А. Лобановой («Создание развивающей среды как условие формирования познавательной активности дошкольников», 2001), О. В. Цапфиной («Формирование творческой активности у старших дошкольников средствами предметно-пространственной среды детского сада», 1998), в которых наиболее глубоко исследованы возможности предметно-пространственного оснащения в развитии творческой, познавательной активности дошкольников, сформулирован ряд принципов построения предметно-пространственной среды.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы и реальной практики деятельности дошкольных учреждений, проблема формирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста на современном этапе остаётся нерешённой в силу имеющихся противоречий между:

- 1) потребностью общества в творчески развитой личности учащегося, способной к принятию на себя ответственности в ситуациях с неопределённым исходом, и низким уровнем развития творческой активности на этапе старшего дошкольного возраста (5—6 лет);
- 2) многообразием существующих методик и методов, направленных на развитие творческой активности дошкольников (5—6 лет), и недостаточной подготовленностью педагогов к их использованию и возможностями имеющегося методического сопровождения развития подлинной творческой активности детей в контексте надситуативных решений;
- 3) необходимостью развития творческой активности дошкольников с помощью средств целостной образовательной среды в единстве её структурообразующих компонентов (технологического, коммуникативного, предметно-пространственного) и наличием исследований, отражающих изучение потенциала лишь отдельных составляющих данного феномена, а также отсутствием готовности педагогов проектировать образовательную среду творческого типа.

На наш взгляд, разрешить в определённой мере данные противоречия возможно, используя метод моделирования процесса развития творческой активности детей средствами образовательной среды. В данном случае последняя рассматривается нами как *система педагогических условий и влияний, содействующая саморазвитию и позитивному взаимодействию субъектов образовательного процесса учреждения дошкольного образования, приобретению ими опыта культуросообразного поведения в логике идей и ценностей современной парадигмы образования, создающая возможность для раскрытия и развития способностей личности в соответствии с присущими каждому индивидуальными особенностями*. Развивающие возможности такой образовательной среды актуализируются, если:

- а) задействован потенциал всех её структурообразующих компонентов (социальный, технологический (психодидактический), предметно-пространственный);

- б) она характеризуется высокой степенью насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированностью их проявления, эмоциональностью, осознанностью, социальной активностью, стремлением субъектов к творческому преобразованию своей образовательной среды и т. д.;
- в) нивелирована субъект-объектная схема взаимодействия участников образовательной деятельности;
- г) знания, умения и навыки являются потенциальным средством развития творческих возможностей и индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса;
- д) детско-взрослая общность выступает как субъект совместно-распределённых действий (коллективно-распределённая деятельность) по приобретению опыта культуросообразного поведения в логике идей и ценностей современной парадигмы образования.

Моделирование в педагогическом знании признаётся одним из методов познания и преобразования действительности, воспроизведения характеристик одного объекта на другом, специально созданном для изучения, этапом педагогического проектирования разнообразных систем, процессов, ситуаций. В Белорусской педагогической энциклопедии моделирование рассматривается как «...процесс создания и использования модели, метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь сконструированных объектов...» [7, с. 701]. В свою очередь, модель (*франц. mode'le*, от *лат. modulus* мера, образец) — это «...любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, знаковая система, график, план, определённый фрагмент действительности и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления, ...используемый в качестве “заместителя”, “представителя” при его исследовании...» [7, с. 702]. Значимыми характеристиками модели являются: соотносимость её структурных компонентов с объектом моделирования, постоянное видоизменение, возможность отсутствия в модели тех свойств, которые кажутся несущественными, или же наличие качеств, которых нет в действительности [8].

При создании модели развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста (5—6 лет) средствами образовательной среды нами использовалась матрица «проектного поля», где пересечение, взаимопроникновение компонентов образовательной среды, их потенциал определяют концептуальное, содержательное наполнение образовательного процесса и процедуру действий субъектов образовательного процесса по реализации предлагаемой модели. В её состав вошли следующие структурные компоненты: целевой, концептуальный, технологический и оценочно-результативный (*рисунок 1*).

Целевой компонент данной модели включает *цель*, которая заключается в развитии творческой активности детей старшего дошкольного возраста (5—6 лет).

Концептуальный компонент представлен *психолого-педагогическими теориями*, объясняющими процесс развития творческой активности посредством образовательной среды, *принципами* её функционирования и *механизмом* развития творческой активности детей.

Представим краткую характеристику психолого-педагогических теорий и концепций, составляющих методологическую основу нашего исследования и оптимизирующих процесс развития творческой активности детей средствами образовательной среды.

Концепция неадаптивной (надситуативной) активности (В. А. Петровский). Опора на данную концепцию подразумевает рассмотрение творческой активности через конструкт, именуемый «надситуативная активность», понимаемый как «выход субъекта за рамки ситуации», содействующий самопорождению человека в качестве субъекта активности посредством свободного принятия на себя ответственности за непредрежённый заранее исход действия [9, с. 94, 330—331]. Дети старшего дошкольного возраста способны к проявлению названного конструкта. Поэтому педагог, стремящийся к построению творческой образовательной среды учреждения дошкольного образования, должен быть готов действовать не только в рамках учебных ситуаций, но и за их пределами, демонстрировать надситуативный тип мышления, а также уметь развивать творческую надситуативную активность ребёнка.

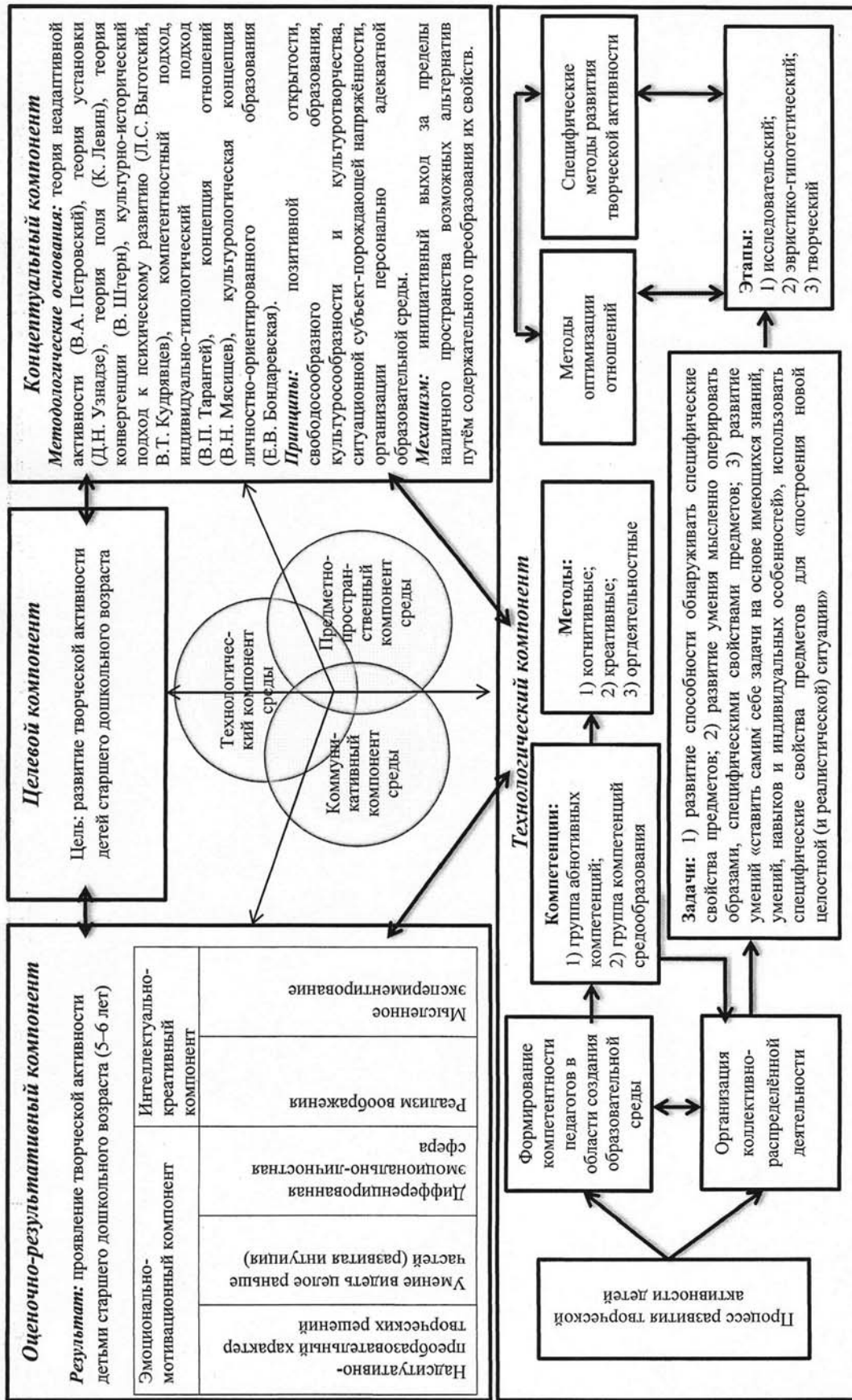


Рисунок 1 – Модель развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста средствами образовательной среды

Теория установки Д. Н. Узнадзе. Развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста обусловлено установкой, объективация которой становится возможной в проблемной, воображаемой ситуации, обусловленной взаимодействием субъективных и объективных факторов [10].

Согласно *теории поля К. Левина*, рассматривающей человека и среду (внешний мир) как нераздельное целое, создание образовательной среды творческого типа в дошкольном учреждении будет способствовать развитию творческой активности субъектов образовательного процесса, в свою очередь, наличие творчески активных субъектов в среде образования позволит последней выйти на более высокий уровень организации [11].

Процесс развития творческой активности детей в соответствии с *теорией конвергенции В. Штерна* становится возможным, если среда содействует осознанию ребёнком самого себя, своих потенциальных возможностей, сфер самореализации [12].

Культурно-историческая концепция психического развития (Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев). Развитие творческой активности детей происходит лишь в том случае, когда образовательная среда учреждения дошкольного образования не выступает источником готовых, эталонизированных знаний, умений и навыков, а предлагает содержание образования, ценностный смысл которого ещё предстоит открыть ребёнку в процессе творческого освоения и преобразования культурных конструкций посредством внутренней активности.

Обращение к индивидуально-типологическому подходу (В. П. Тарантей) продиктовано спецификой индивидуальных проявлений творческой активности у детей и предполагает учёт индивидуальности каждого ребёнка «...через управление деятельностью всей типологической группы...» [7, с. 457].

Концепция отношений (В. Н. Мясищев). Инициативность, активность, самостоятельность поведения человека определяются имеющимся у него опытом отношений с присущими ему эмоционально-чувственными переживаниями, то есть теми или иными социальными эмоциями [13].

Культурологическая концепция личностно-ориентированного образования

Е. В. Бондаревской. Становление творческой активности, индивидуальности ребёнка возможно лишь при ориентации на личностно-ориентированную парадигму образования, где первостепенными ценностями признаются его субъективный опыт, образование, субъект-субъектные отношения, принятие, защита и поддержка детской индивидуальности, а творчество и диалог выступают в качестве способов существования и саморазвития человека [14].

Компетентный подход (И. А. Зимняя, Лайл М. Спенсер и Сайн М. Спенсер и др.). Значимыми для нашего исследования в рамках названного подхода являются: а) *положение И. А. Зимней о компетенциях* как некоторых внутренних, потенциальных, скрытых психологических новообразованиях, которые в последующем проявляются в компетенциях человека [15]; б) *уровневая модель компетенций Лайла М. Спенсера и Сайна М. Спенсера*, представленная поверхностными (знания и навыки) и глубинными (мотивы, свойства, Я-концепция) компетенциями [16].

Вышеобозначенные методологические основания определили выделение в модели *принципов* организации образовательной среды.

Принцип позитивной открытости. На современном этапе он является общепризнанным проектировочным принципом среды дошкольного учреждения.

По В. А. Ситарову и В. Г. Маралову, исследователям в области построения педагогического процесса на принципах ненасилия, открытость может быть как позитивной, так и негативной. «...Негативная открытость — это способность к принятию другого человека с ориентацией на отрицательное в нём и неверие в его возможности...», в то время как позитивная открытость «...характеризуется принятием ребёнка с ориентацией на его положительные качества, верой в возможности проявить и раскрыть себя в той или иной сфере жизнедеятельности...» [17, с. 98—99]. В контексте нашего исследования принцип позитивной открытости представлен следующими аспектами:

- 1) позитивная открытость субъектов образовательного процесса;
- 2) позитивная открытость вещной и пространственной среды.

1. Позитивная открытость субъектов образовательного процесса.

Данный аспект принципа позитивной открытости ориентирует, в первую очередь, на принятие субъектами самих себя и значимых других и предполагает:

- а) *позитивное принятие педагогом себя (его открытость по отношению к себе)* как одно из условий личностного развития субъектов образовательного процесса, проявления их активности и инициативности, включающее: уверенность в своём поведении, поступках, оценках, высокое, но не завышенное ощущение самооценности, позволяющее признавать высокую ценность ребёнка, его индивидуальности проявления;
- б) *позитивное принятие ребёнком самого себя.* Позитивная открытость ребёнка самому себе становится возможной посредством: 1) *позитивной открытости педагога детям*, способствующей проявлению у последних стремления к творчеству, оригинальности, самостоятельности, являющейся условием гармонизации коммуникативных эмоций, и т. д.; 2) *позитивной открытости дошкольников друг другу.* Доверие во взаимоотношениях, проявление дружеских чувств между сверстниками, симпатии, уважения, радости за другого, участия определяют высокие показатели способности к творческому мышлению.

2. Позитивная открытость вещной и пространственной организации среды.

В контексте сказанного особые требования предъявляются к играм, игрушкам, игровому оборудованию образовательной среды группы. Игрушка должна быть:

- а) открытой для преобразований, незавершённой;
- б) содействовать утверждению позитивной открытости ребёнка самому себе посредством ощущения своей компетентности, уверенности в себе в процессе действий с ней;
- в) не вызывать асоциальных действий и чувств, провоцирующих дошкольников на проявления агрессии, жестокости, безнравственности. Позитивная открытость вещной и пространственной среды образования предполагает также организацию цветовой полихромии пространства груп-

пы и предметного оснащения дошкольного учреждения с учётом принципа цветового баланса.

Принцип свободосообразного образования. Творческая самореализация личности возможна в случае интеграции двух процессов: «свободы от» и «свободы для», где первый — это защита от негативной открытости мира, собственного «Я», а второй — создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации [18].

Опора на *принцип культуросообразности и культуротворчества* исключает навязывание ценностей и ориентирует на организацию условий для их узнавания, понимания и выбора, на применение «технологий дифференцированного и индивидуализированного обучения», методик развивающего образования; содействует формированию человека культуры, стремящегося к созиданию [19, с. 47].

Творческое преобразование культуры создаёт ситуацию неопределённости, напряжённости в образовательной среде, поскольку в процессе решения творческих задач не может быть заранее известного однозначного ответа; решая ту или иную задачу, воспитанник испытывает эмоциональное, интеллектуальное напряжение. Поэтому в контексте нашего исследования значимой является направленность на *принцип ситуационной субъект-порождающей напряжённости*, так как:

- 1) ситуационный характер напряжённости образовательной среды всегда обусловлен видом образовательной технологии (в нашем случае — методикой развития творческой активности ребёнка средствами образовательной среды);
- 2) субъект-порождающий тип взаимодействия ребёнка с образовательной средой «...провоцирует ...проявление надситуативной активности продуктивного характера...» [20, с. 86], которая, в свою очередь, выступает подлинной демонстрацией преобразовательной активности субъекта.

Принцип организации персонально адекватной образовательной среды (В. А. Ясвин) требует создания условий для развития всех субъектов образовательного процесса с учётом их индивидуальных, возрастных особенностей. Осуществление данного принципа становит-

ся возможным посредством обращения к технологии индивидуально направленного воспитания и обучения, то есть к индивидуально-типологическому подходу как средству развития индивидуальности каждого ребёнка при преобладании фронтальных форм организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях.

Данные принципы в совокупности обуславливают реализацию *механизма развития творческой активности*, который определяется уровнем развития реализма воображения ребёнка и представляет собой «...инициативный выход за пределы наличного пространства возможных альтернатив путём содержательного преобразования их свойств...» [21, с. 6—7], где значимым является видение центрального звена новой целостности — специфического свойства предмета (которое может быть скрытым, «латентным») — и мысленное слежение (представление себе), как это свойство будет проявлять себя в новой ситуации [21].

Целевая установка, методологические основания и принципиальные положения организации образовательной среды, механизм развёртывания надситуативности определили проектирование **технологического компонента** предлагаемой модели, который может быть представлен как поле взаимодействия субъектов образовательного процесса (детско-взрослая общность) по реализации методики развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста. Внутренним содержанием данного компонента является организация двух взаимосвязанных последовательных процессов: 1) *формирования компетентности педагогов* в области создания образовательной среды творческого типа; 2) *коллективно-распределённой деятельности между субъектами учреждения дошкольного образования* по развитию творческой активности детей средствами образовательной среды.

Основной задачей первого из них выступает использование возможностей образовательной среды учреждения образования в целях оптимизации педагогического процесса.

Теоретическим базисом выделения профессиональных компетенций педагогов и определения их структуры в области создания творческой образовательной среды учреждения дошкольного образования послужили вышеобозначенные

психолого-педагогические подходы и концепции.

Структура компетентностей педагогов в рассматриваемой области представляет собой группы *абнотивных* компетенций и компетенций *средообразования*, где абнотивность выступает как комплексная способность учителя или педагога к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способность заметить одарённого ребёнка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала [22]. И те и другие компетенции средообразования рассматриваются нами в качестве не отдельных самостоятельных, а взаимосвязанных, имеющих общие плоскости пересечения на всех уровнях представленной структуры компетентности групп (*рисунок 2*).

Содержательную основу компетентностей педагогов в области создания творческой образовательной среды учреждения дошкольного образования составили следующие группы компетенций.

Мотивационно-когнитивные компетенции. Данная группа, которая представлена пересечением плоскостей абнотивных компетенций и компетенций средообразования, включает глубинные, срединные (на основе Я-концепции) и поверхностные компетенции. Суть указанной группы компетенций выражается в наличии потребностей в приобретении психолого-педагогических знаний по исследуемому направлению, в познании сущностных особенностей категорий «образовательная среда», «творческая активность», в саморазвитии и самосовершенствовании, в овладении методическим инструментарием диагностирования и развития творческой активности детей средствами образовательной среды.

Структуру компетентности педагогов в области создания творческой образовательной среды учреждения образования, в частности, поле абнотивных компетенций, определяет группа *креативных компетенций*. Компетенции глубинного уровня таковой — это инициатива, надситуативная творческая активность; мотивация личностного роста, стремление к самоактуализации. Срединный и поверхностный уровни владения данной группой компетенций составляют: а) *проблемообразующая компетенция* [22]; б) *способность к переносу знаний, опыта в новую ситуа-*

цию; в) способность к эмоциональному отклику (эмпатийность). Последняя является сквозной компетенцией абнотивного поля компетентности и обнаруживает себя как составляющая фасилитаторских, креативных и рефлексивно-перцептивных компетенций (см. рисунок 2).

Немаловажно также овладение педагогами следующими фасилитаторскими компетенциями: а) фасилитаторской компетенцией, относящейся к самому себе (способность педагога быть искренним, открытым по отношению к себе); б) фасилитаторскими компетенциями, относящимися к взаимодействию педагога с другими (открытость по отношению к другим, проявление эмпатического понимания в противовес оценочному); в) фасилитаторской компетенцией деятельностно-процессуального порядка (знание и применение рациональных методов, приёмов, тактик, оказывающих психолого-педагогическую поддержку и инициирующих развитие творческой активности детей).

Перечисленные компетенции относятся к трём уровням поля абнотивных компетенций. Фасилитаторская компетенция деятельностно-процессуального порядка предусматривает интеграцию с поверхностным уровнем мотивационно-когнитивных компетенций.

Адекватное восприятие и понимание ребёнка, проявляющего творческую активность, создание для него соответствующей образовательной среды невозможны без овладения педагогами компетенциями рефлексивно-перцептивного порядка, такими как: а) рефлексивно-аналитические компетенции (способность педагога строить рефлексивную практику и собственный сценарий профессиональной деятельности; устанавливать дефицитные компетенции; адекватно оценивать текущее состояние и динамику развития творческой активности ребёнка и др.); б) компетенции общения (признание общения, субъекта по взаимодействию и самого себя как ценность; об-



Рисунок 2 — Структура компетентности педагогов

ладание позитивной Я-концепцией, перцептивные, интерактивные, коммуникативные компетенции).

Деятельность педагога в рассматриваемом направлении будет эффективной в том случае, если он владеет проектной культурой, то есть *проектно-конструктивными компетенциями* (разрабатывает методическое и предметно-пространственное оснащение занятий и организованных видов детской деятельности в соответствии с принципом поступательного развёртывания творческой активности ребёнка; проектирует варианты тактик педагогической поддержки в межличностном взаимодействии в зависимости от отношения субъекта общения к проблеме и др.).

Ориентация на представленную структуру компетентности педагогов позволит, на наш взгляд, разрешить противоречие между необходимостью создания творческой образовательной среды в учреждении дошкольного образования и отсутствием у педагогов необходимых профессиональных компетенций.

Для формирования профессиональной компетентности педагогов в данной области нами был осуществлён отбор наиболее эффективных методов и проведена их систематизация с опорой на классификацию методов продуктивного обучения А. В. Хуторского [23]. Это:

1) *когнитивные методы* — метод эмпатии, метод глоссирования, метод символического видения, метод обсуждения и разрешения проблем «ПОПС-формула», дидактический синквейн, лекция по опорным словам с элементами изложения, упражнение «Ментальная карта» и др.;

2) *креативные* — метод произвольно выбранных слов, метод «Если бы...», метод образной картины, упражнения на активизацию творческого потенциала и т. п.;

3) *оргдеятельностные* — метод моделирования педагогической деятельности, «Метод физических действий» К. А. Станиславского, метод «Анализ педагогических ситуаций в технике «обратной связи»», тренинговые игры и упражнения и др.

Эффективность процесса формирования компетентности педагогов в области создания образовательной среды творческого типа, по нашему мнению, определяет результативность коллективно-распределённой деятельности между субъектами учреждения дошкольного образования по

развитию творческой активности детей старшего дошкольного возраста.

Работа в рамках указанной деятельности обусловлена механизмом развёртывания надситуативных решений (творческой активности) и включает три этапа — исследовательский, эвристико-гипотетический и творческий. Задачей первого этапа является развитие у детей старшего дошкольного возраста (5—6 лет) способности обнаруживать специфические свойства предметов; второго — развитие у дошкольников умения мысленно оперировать образами; третьего — развитие умения на основе имеющихся знаний, умений, навыков и индивидуальных особенностей ставить себе задачи (проявлять надситуативность). Сквозной целевой установкой при реализации данного алгоритма выступает гармонизация эмоциональной сферы и социальных эмоций. В соответствии с вышеназванными задачами и принципами в результате теоретического анализа и практических поисков нами были выявлены наиболее оптимальные методы, содействующие развитию творческой активности детей на том или ином этапе. В рассматриваемую модель были включены как специфические: исследовательский, диалектический, персонифицировано-заявительный, метод «включения», проблемного изложения, метод вопросов по иерархической лестнице Э. Ландау, — так и неспецифические, в частности группа методов оптимизации отношений субъектов образовательного процесса друг к другу в диадах «ребёнок — ребёнок», «взрослый — ребёнок», методы развития творческой активности.

Кратко обоснуем необходимость использования вышеперечисленных специфических методов в качестве компонентов предложенной нами модели.

Так, обращение к группе *методов исследовательского характера* обусловлено их возможностью содействовать развитию умения разрешать ситуации неопределённости, сохраняя при этом реалистические тенденции; развивать и актуализировать воображение ребёнка, мотивировать детей к проявлению творческой активности и др. [24].

Мыслительные процессы обеспечивают движение, поступательное восхождение к проявлению подлинной творческой активности, выражающейся в надситуативности. Развитие динамичности мысли-

тельных процессов предполагает применение *метода противоречивых (диалектических) ситуаций*. Последний способствует активизации и развитию ряда диалектических умственных действий, таких как объединение, обращение, опосредствование и др. *Задания-ситуации неопределённости*, построенные в логике активизации вышеназванных диалектических умственных действий, содействуют установлению взаимоисключающих отношений в предметах и явлениях, развитию умений изменять привычную систему объяснения процесса или явления, принимая конечное положение за исходное, а исходное — за конечное [6], видеть целое раньше его частей [25].

Обращение к *методу «включения»* наряду с реализмом воображения развивает интуитивное мышление, способность к преобразованию исходной целостности путём разрешения противоречия, а также позволяет установить, что один и тот же элемент предмета, одно и то же явление может быть составляющей многих предметов, явлений [26]. Использование *персонифицировано-заявительного метода* нацелено на развитие способности детей к постановке надситуативных задач на основе имеющихся знаний, умений и навыков и индивидуальных особенностей [27].

Метод вопросов по иерархической лестнице Э. Ландау выступает как синтезированный метод, включающий приёмы мысленного экспериментирования, работу с воображаемыми ситуациями. Он направлен на формирование чувств высшего порядка, ценностного отношения к окружающей действительности, на открытие культурных смыслов явлений, предметов [28].

Применение *метода проблемных ситуаций* содействует развитию у дошкольников способностей видеть противоречивость тех или иных жизненных ситуаций, явлений, предугадывать некоторые события, способствует становлению прогностического мышления, включению в поисковую деятельность и, как следствие, дальнейшему формированию творческой активности надситуативного типа [2].

Здесь необходимо отметить важную роль гармонизации эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста (5—6 лет). В связи с этим рациональным, на наш взгляд, является включение в

методическое обеспечение процесса развития творческой активности дошкольников *методов оптимизации отношений между субъектами образовательного процесса*. В нашей модели они представлены группами методов оптимизации отношения: к ребёнку со стороны педагога; к ребёнку со стороны ребёнка; ко взрослому со стороны ребёнка. Единными для них являются *тренинговые игры и упражнения*, направленные на развитие коммуникативной компетентности, чувства близости с другими детьми и со значимыми взрослыми, эмпатии, доверия; способствующие преодолению нерешительности, снижению психоэмоционального напряжения и т. д. Кроме вышеобозначенного, группа методов оптимизации отношения к ребёнку со стороны значимого взрослого может быть дополнена *методом педагогической поддержки*, использование которого позволяет при столкновении ребёнка с проблемой поиска собственного решения создать оптимальные условия для проявления им активности и инициативности.

Значимое место в развитии творческой активности дошкольника отводится также технологии оценивания деятельности и личности ребёнка сквозь призму педагогической поддержки и создания атмосферы психологической безопасности и защищённости, а именно *сквозь призму «пяти искусств»*: «искусства уважения», «искусства понимания», «искусства помощи и поддержки», «искусства диалога», «искусства быть собой».

Оценочно-результативный компонент модели представляет результативность работы по формированию творческой активности детей старшего дошкольного возраста посредством образовательной среды и включает критериальные признаки (*надситуативно-преобразовательный характер творческих решений, дифференцированность эмоционально-личностной сферы, умение видеть целое раньше частей (эмоционально-мотивационный компонент); реализм воображения и мысленное экспериментирование (интеллектуально-креативный компонент)*), а также динамику их показателей в зависимости от уровня развития данного явления у детей.

Выделенные критериальные признаки, а также их показатели позволят реально отразить эффективность функционирова-

ния образовательной среды как условия развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, была доказана верификация эффективности предлагаемой модели. В частности, установлено, что результативность коллективно-распределённой деятельности между субъектами учреждения дошкольного образования по развитию творческой активности ребёнка определяется компетентностью педагогов в исследуемой нами области, то есть наличием у них абнотивных компетенций и компетенций средообразования, содержательную основу которых составляют группы мотивационно-когнитивных, креативных, фасилитаторских, рефлексивно-перцептивных, проектно-конструктивных компетенций. В свою очередь, указанная деятельность содействует дальнейшей отработке и совершенствованию вышеназванных профессиональных компетенций педагога. Доказана значимость интеграции специфических методов развития творческой активности детей и методов оптимизации отношений, реализуемых посредством обращения к технологии индивидуально-типологического подхода, для обеспечения более высокого уровня развития рассматриваемого нами интегративного качества личности. Так, на этапе пилотажного исследования, проводимого с целью апробации созданной нами модели, выявлены различия в уровне развития критериальных признаков творческой активности детей в зависимости от включения/невключения в методическое обеспечение методов оп-

тимизации отношений. В экспериментальной группе, где были введены две независимые переменные (специфические методы развития творческой активности и методы оптимизации отношений), дети имели более высокий уровень развития всех показателей творческой активности; различия между результатами констатирующего и контрольного срезов пилотажного эксперимента обнаружены на высоком уровне статистической значимости. В экспериментальной группе с одной независимой переменной (специфические методы развития творческой активности) различия в уровне развития критериальных признаков на констатирующем и контрольном этапе являлись неоднозначными. По некоторым из критериальных показателей творческой активности детей установлены различия, статистически значимые (надситуативно-преобразовательный характер творческих решений, мысленное экспериментирование), по другим — на высоком уровне статистической значимости (реализм воображения), по третьим — на уровне статистической тенденции (умение видеть целое раньше частей). Не обнаружено статистически достоверных различий по такому критериальному признаку, как дифференцированность эмоционально-личностной сферы. Всё вышесказанное свидетельствует о состоятельности и адекватности содержательного наполнения всех структурообразующих элементов модели развития творческой активности детей средствами образовательной среды.

Список цитированных источников

1. Савенков, А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. И. Савенков // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 12. — С. 82—85; 2006. — № 1. — С. 21—30.
2. Бухарова, И. С. Проблемный подход в развитии неадаптивной активности старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / И. С. Бухарова. — Екатеринбург, 2005. — 202 л.
3. Ильницкая, И. Развитие творческого потенциала личности в процессе проблемного обучения / И. Ильницкая, Л. Остапенко // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 12. — С. 82—85.
4. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие / С. И. Гин. — 4-е изд. — Минск : ИВЦ Минфина, 2008. — 112 с.
5. Козырева, Н. А. Развитие творческой позиции старших дошкольников в игре с противоречиями / Н. А. Козырева // Вопросы психологии. — 2007. — № 2. — С. 80—91.
6. Веракса Н. Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. — 1987. — № 4. — С. 135—139.
7. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / науч. ред. : А. П. Чернякова, З. И. Малейко, С. П. Самуэль ; редкол. : А. С. Лапте́нок [и др.]. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 1. — 735 с.

8. Модель // Дошкольное образование. Словарь терминов / сост. Н. А. Виноградова [и др.]. — М. : Айрис-пресс, 2005. — С. 169.
9. Петровский, В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
10. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. — М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. — 413 с.
11. Левин, К. Топология и теория поля / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х — середина 30-х годов XX в.) / под ред. : П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 122—131.
12. Штерн, В. Персоналистическая психология / В. Штерн // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.). Тексты / под ред. : П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — С. 186—198.
13. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 356 с.
14. Бондаревская, Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
15. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. — Дата доступа : 15.02.2015.
16. Спенсер-мл., Лайл М. Компетенции на работе / Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер ; пер. с англ. — М. : НИРО, 2005. — 384 с.
17. Ситаров, В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : учеб. пособие / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов ; под ред. В. А. Сластёнина. — М., 2000. — 216 с.
18. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. — М. : МИРОС, 2001. — 208 с.
19. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 44—53.
20. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
21. Алексеенкова, Е. Г. Феномен надситуативности в процессе решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Г. Алексеенкова ; Ин-т дошк. образов. и сем. в-ния РАО. — М., 2000. — 28 с.
22. Креативность как ключевая компетентность педагога : монография / под ред. : проф. М. М. Кашапова, доц. Т. Г. Киселёвой, доц. Т. В. Огородовой. — Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. — 392 с.
23. Хуторской, А. В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения : пособие / А. В. Хуторской. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 320 с.
24. Савенков, А. И. Одарённые дети в детском саду и школе : учеб. пособие / А. И. Савенков. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
25. Веракса, Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. — 1990. — № 4. — С. 5—14.
26. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. — М. : Знание, 1986. — 96 с.
27. Ермохина, О. Н. Формирование надситуативной познавательной активности школьников (на примере обучения иностранному языку учащихся сельской школы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Ермохина. — Ульяновск, 2006. — 200 л.
28. Ландау, Э. Одарённость требует мужества : Психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. — М. : Академия, 2002. — 144 с.

Материал поступил в редакцию 27.01.2017.

Пренатальное воспитание: взгляд в будущее

История человека в течение девяти месяцев, предшествующих его рождению, вероятно, является более интересной и содержит события большей важности, чем все три по двадцать и десять лет в последующем.

Сэмюэль Тейлор Колридж

Г. В. Пехота,
методист
отдела творческих методик
обучения молодёжи
Академии последипломного
образования

В статье рассматриваются важные вопросы воспитания ребёнка в пренатальном периоде развития, который оказывает воздействие на всю дальнейшую жизнь человека; подготовки будущих родителей к сознательному зачатию здоровых, потенциально одарённых детей; обобщаются результаты исследований отечественных и зарубежных учёных в области внутриутробной (дородовой) педагогики.

Ключевые слова: пренатальное воспитание, внутриутробная (дородовая) педагогика, сознательное родительство, духовная гальванопластика.

The article deals with important issues of child upbringing in the prenatal period of their development, which has an impact on the whole future life of a person. Preparing future parents for the conscious conceiving of healthy, potentially gifted children is considered. The results of studies of domestic and foreign scientists in the field of intrauterine (prenatal) pedagogy are summarized.

Keywords: prenatal upbringing, upbringing before birth, intrauterine (prenatal) pedagogy, conscious parenthood, spiritual galvanoplastics.

В настоящее время, когда человечество стоит перед глобальными проблемами социально-экономического, экологического, этнического, нравственного характера, перед угрозой уничтожения себя как формы жизни на Земле, многих людей, населяющих нашу планету, волнуют вопросы создания счастливой семьи, в которой могли бы родиться здоровые, с высоким интеллектуально-творческим, духовно-нравственным потенциалом дети. Настоятельно требует оптимального решения задача поиска путей нравственного и физического оздоровления человека. Одним из них, на наш взгляд, является грамотная организованная просветительская и образовательная деятельность с будущими родителями, гуманизация детско-родительских отношений начиная с внутриутробного периода развития ребёнка, воздействующего на всю дальнейшую жизнь человека.

Ещё в начале XX столетия известный швейцарский философ, основатель аналитической психологии Карл Густав Юнг писал: «Мы превозносим “священное материнство” и вовсе не думаем о том, чтобы сделать его ответственным за всех человеческих монстров, за уголовников, за буйнопомешанных, за эпилептиков, идиотов и калек всяческих видов: ведь они тоже были рождены» [11, с. 460].

Пренатальное воспитание (воспитание до рождения) является одной из самых актуальных проблем, которая касается всех без исключения, поскольку она открывает новые возможности для избавления людей от страданий, которым не было до сих пор разумного объяснения.

Термин «пренатальное воспитание» не стоит воспринимать как прямое воспитание ещё не рождённого малыша. Это прежде всего обучение будущих родителей навыкам мате-

ринства — отцовства, «правильного» (то есть полезного для ребёнка) восприятия окружающего мира. Именно за счёт этого и осуществляется опосредованное организованное, целенаправленное, систематическое воздействие на пренатальную общность «мать — плод», результатом которого является рождение ребёнка, обладающего физическим здоровьем и психологической готовностью к развитию новых связей с миром.

Современные научные исследования акцентируют внимание на психологических особенностях внутриутробного развития, содержащих информацию о психических закономерностях протекания процессов зачатия, беременности и родов. Прожитые в утробе матери девять месяцев в значительной степени определяют направления дальнейшей жизни человека: кто это будет — *Созидатель* или пассивный наблюдатель всего происходящего в мире. Уже не вызывает сомнения, что многие черты характера: способность к добру и сопереживанию, чувство любви или неприязни, спокойствие либо агрессивность, как и многие другие нравственные качества, а также уровень физического здоровья закладываются в человеке с момента его *зачатия* [6].

Издавна люди задумывались о сути жизни: процессы зачатия, беременности и период младенчества проходили в контексте жизни всего общества. Так, египтяне, индийцы, кельты, африканцы, славяне и многие другие народы разработали свод законов для матерей, супружеских пар и общества в целом, которые обеспечивали ребёнку наилучшие условия для жизни и развития. Более тысячи лет тому назад в Китае, например, существовали пренатальные клиники, где будущие матери проводили период беременности, окружённые покоем и красотой. В Древней Индии беременная женщина считалась благословенной и неприкосновенной. Ей предписывались занятия искусством, духовными упражнениями, созерцание красивых видов природы и цветов, рекомендовалось принимать только вкусную пищу, желательно фрукты, овощи, злаки. Всё это должно было быть красиво приготовлено и обязательно освящено в храме.

В русских семьях с наступлением беременности женщины переходили жить из общей комнаты в светёлки, где в молит-

вах и занятиях рукоделием готовились к родам и принятию позиции матери. Известный украинский философ Г. Скворода (XVIII в.) подчёркивал, что ещё до физического рождения ребёнка родители должны заняться его воспитанием: будущая мать обязана вынашивать ребёнка, смотря лишь на «добрые» вещи, и быть религиозно развитой. По мнению философа, дети рождаются уже с «заложённым» в них разумом, с определёнными наклонностями и с религиозной внутренней сущностью [2].

В ведической культуре ответственность родителей за будущего ребёнка формировалась задолго до его зачатия. При этом *целомудрие* считалось основополагающим условием подготовки женщины к зачатию ребёнка, так как все члены общества понимали, что на сознании будущего ребёнка отражаются качества всех сексуальных партнёров его матери (явление телегонии). Молодых людей не случайно поэтому учили совершенствовать своё физическое тело, очищать сознание от гнева, порочных и негативных мыслей и чувств. Будущие родители понимали, что ребёнок будет отражением их сознания, особенно во время зачатия. По мнению К. Юнга, что-либо, рождённое или сделанное в этот момент, обладает его свойствами. То есть духовная и душевная окраска периода зачатия определяет соответствующие аспекты в будущей жизни ребёнка. Особенно важна амплитуда всплеска чувств между будущими родителями в момент зачатия, которая притягивает сущность высокого уровня развития. Следовательно, работа, позволяющая родителям дать их потомству то, чего они желали, начинается с *позитивного умонастроения* во время зачатия и продолжается на протяжении всего периода беременности. Так же как семя, посаженное в почву, несёт в себе образ будущего дерева или цветка, так и зародыш, отданный отцом матери, несёт в себе проект будущего ребёнка с дарованиями, способностями либо, наоборот, с недостатками и ущербностью. Что касается матери, то в течение девяти месяцев беременности она не только оказывает влияние на формирование физического тела ребёнка, но и в соответствии со своими мыслями, чувствами и образом жизни создаёт благоприятные или неблагоприятные условия для развития духовно-нравственного потенциала будущего

го человека. Известный французский учёный, педагог, философ О. М. Айванхов назвал процесс вынашивания ребёнка *духовной гальванопластикой*, так как период внутриутробного развития подчиняется основным законам любого динамического процесса: формирования, воспитания, роста, обмена (информацией) и коммуникаций. Во всех этих случаях происходит перенос материи или энергии с «излучателя» на «приёмник» через проводящую среду. Это отчётливо видно на примере гальванопластики [1; 4] (рисунки 1).

Предположим, что мы хотим нанести покрытие на печатную схему для компьютера. Укрепляем её на катоде («минус»), который является принимающим полюсом нашей условной батареи. На аноде («плюс») — излучающем полюсе — устанавливается пластина из золотой фольги. После этого катод и анод погружаются в раствор соли золота. Под воздействием тока, генерируемого источником питания, происходит высвобождение ионов золота из раствора, которые оседают на схеме. Регенерация раствора осуществляется за счёт пластины из золотой фольги. Таким образом ионы золота переносятся с фольги («плюс») на печатную схему («минус») через раствор.

Точно такие же процессы протекают и во время беременности (рисунки 2).

Вот почему, если во время беременности мать испытывает переживания, будь то в физическом теле, чувствах или мыслях, все они «записываются» в органах ребёнка, которые были в этот момент в стадии формирования. Каждая клетка обладает памятью. Как бы искусно мы иногда не играли роль приятного, честного и милосердного человека, всё истинное в нас, то, что думаем, чувствуем, проживаем

в глубине нашего внутреннего мира, регистрируется и передаётся по наследству из поколения в поколение. К сожалению, сейчас матери не ведут дневник во время беременности. А ведь в течение своей жизни ребёнок повторит все те состояния, которые переживала мать, пока его вынашивала. Таким образом, пренатальное воспитание несёт в своей основе мысль о необходимости предоставления будущему ребёнку самых лучших материалов и условий. Сегодня мы находимся на рубеже рождения знания, суть которого — процесс *сознательного созидания человека*.

Данные утверждения отражены в работах многих зарубежных и отечественных учёных.

Так, по мнению известного американского психолога Дэвида Чемберлена, человеческое сознание выходит за рамки физического и имеет длительный и зрелый характер в любом возрасте. Он считает разумную жизнь до рождения действительно реальной, хотя и бесспорно духовного свойства. Наиболее точным определением для жизни не физической, а сознательной является слово «душа». С нею мы имеем дело с момента зачатия. Душа есть, когда тело для неё ещё только строится и не готово к работе. Д. Чемберлен приводит неоспоримые доказательства важности пренатального периода развития для человека, основанные на результатах медицинских и психологических исследований З. Фрейда, К. Юнга, О. Ранка, Н. Фодора, Л. Р. Хаббарда, А. Янова, Д. Чика, С. Грофа, Л. Орра, С. Рэй и других, которые свидетельствуют о том, что опыт ранней жизни в утробе матери влияет на возникновение психологических проблем взрослого человека.

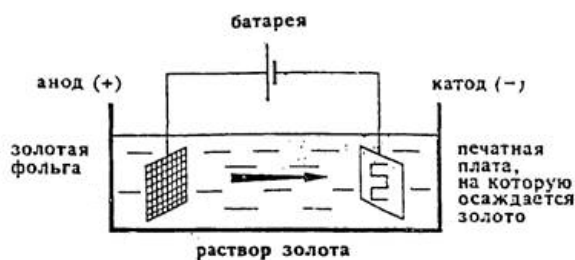


Рисунок 1 — Изображение процесса химической гальванопластики



Рисунок 2 — Изображение процесса духовной гальванопластики

По мнению учёных, модели мышления и поведения человека создаются *при зачатии, во время беременности, при рождении*, когда формируется первое отношение к самому себе, которое впоследствии может действовать как стереотип поведения, например, «Я никогда не могу добиться того, чего хочу, когда я этого хочу». В одинаковой ситуации человек, рождённый преждевременно, будет действовать иначе, чем тот, который появился на свет своевременно. У нежеланных детей может наблюдаться отвержение; у имевших таковое предлежание — робость во взаимоотношениях; те, кто родились с помощью кесарева сечения, испытывают сложности при выполнении завершённых действий; а дети, «дозревающие» в инкубаторах, могут вести себя так, словно их отделили от любви стеклянной стеной. Учёные подчёркивают: мать в со-бытийной общности может оказывать воздействие на сознание будущего ребёнка путём теплепатической коммуникации — общения одного разума с другим [8].

Интересные факты, демонстрирующие, что эмоциональное, психологическое и интеллектуальное развитие личности начинается во внутриутробном периоде, приводит французский педагог-исследователь А. Бертин. Она описывает результаты исследований учёных, которые показывают: внутриутробный младенец может слышать, переживать и на примитивном уровне даже обучаться. Удивительные личные истории знаменитых музыкантов свидетельствуют о том, что они могли исполнять некоторые пьесы, ни разу не видя до этого нотных записей. Оказывается, их матери играли ту же музыку много раз во время беременности [4].

Разработчик оригинальной концепции гуманной педагогики, легенда мировой педагогики Ш. А. Амонашвили говорит о воспитании как о великом таинстве, которое начинается задолго до рождения, о важности подготовки родителей к принятию будущего ребёнка. Они начинают создавать в своих мечтах его образ ещё до зачатия. «Мама или папа становятся магнитом, притягивая души из разных пространств высшего мира. Оттуда, куда смогла дотянуться мечта» [7].

Важное значение Ш. А. Амонашвили придаёт также воспитанию ребёнка в процессе кормления материнским молоком, когда «происходит нечто неуловимое, но

великое: в Младенца перетекает необычная духовная энергия матери, которая пропитывает всю его сущность — и тело, и душу» [3, с. 39].

Методика дородового общения (пренатальное воспитание) была разработана в России профессором М. Л. Лазаревым и получила название «Сонатал» («сонас» — «звучащий», «натус» — «рождённый»). Она заключается в стимулировании развития плода, а также новорождённого методом музыкального воздействия. Общение осуществляется с помощью специальных вокально-речевых упражнений, которые воздействуют на двигательное, эмоциональное и дыхательное состояние плода, управляя его развитием. Этот метод применяется в России и за рубежом с 1983 года [5].

Директор научно-практического центра пре- и перинатального развития «Благовест» Н. А. Чичерина (г. Москва) также считает, что к появлению собственного ребёнка надо готовиться с самого детства, и не только с точки зрения сохранения здоровья, но и с психологической. Например, игры в дочки-матери — не что иное, как обучение навыкам материнства. Очень важно, чтобы беременность была желанной и для матери, и для отца. Многолетние наблюдения показывают, что те дети, появления которых родители ожидали с радостью, гораздо более открыты, жизнерадостны и успешны, чем «случайные» малыши [10].

Известный белорусский исследователь и педагог В. В. Чечет также уделяет большое внимание внутриутробной (дородовой) педагогике, отмечая, что многие черты характера ребёнка как будущего человека формируются во внутриутробном периоде, и раскрывает методы и приёмы развития будущего ребёнка в этот период, а также придаёт первостепенное значение поведению будущей матери как важнейшему условию рождения полноценного человека [9].

Сознательное созидание будущего человека нужно начинать с подготовки родителей. Все хотят иметь детей, но не все задумываются при этом над тем, обладают ли они достаточно хорошим здоровьем, присутствуют ли у них такие качества, чтобы служить для будущих детей примером. *Готовиться к зачатию ребёнка* — значит иметь мысли, чувства и отношение к жизни, которые привлекут в семью гения.

Таким образом, пренатальное воспитание несёт в своей основе мысль о необходимости предоставления растущему ребёнку самых лучших материалов и условий. В период беременности мать должна наблюдать за ребёнком, защищать его, создавать вокруг ребёнка атмосферу *Чистоты и Света*, развивать в себе способность получать информацию о его состоянии и поведении, а также формировать умение изменять своё эмоциональное состояние и передавать его ребёнку.

Из всего вышесказанного следует: если мы хотим, чтобы будущее поколение людей было лучше и гармоничнее предыдущего, нам необходимо уже сегодня начать осознанное движение в направ-

лении оздоровления всего общества, восстановления культуры пренатального воспитания с учётом национальных традиций, построения детско-родительских отношений на принципах *гуманной педагогики*. Современных молодых людей нужно готовить к *сознательному зачатию и ответственному рождению* ребёнка. И тогда, устремляя взгляд в будущее, мы сможем надеяться, что значительно увеличится число детей, рождённых с высоким интеллектуально-творческим, духовно-нравственным потенциалом, морально и физически здоровых, а также преобразуется в лучшую сторону физическое и духовно-нравственное состояние будущих родителей.

Список цитированных источников

1. Айванхов, О. М. Воспитание, начинающееся до рождения / О. М. Айванхов // Собр. соч. Извор № 203. — М. : Просвета, 1995. — 161 с.
2. Алисейко, Е. Н. Педагогические воззрения Г. С. Сковороды [Электронный ресурс] / Е. Н. Алисейко // Русско-украинский лингвистический центр. — Режим доступа : <http://lingvocenter.com/ru/articles/pedagogicheskie-vozzreniya-gs-skovorodyi.html>. — Дата доступа : 25.10.2016.
3. Амонашвили, Ш. А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе / Ш. А. Амонашвили. — 4-е изд. — М. : Свет, 2015. — 336 с.
4. Бертин, А. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. — Л. : Жизнь, 1991. — 14 с.
5. Лазарев, М. Л. Малыш, или Рождение до рождения / М. Л. Лазарев. — М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. — 848 с.
6. Психология и психоанализ беременности : учеб. пособие по психологии материнства / под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2003. — 784 с.
7. Чайка, М. Педагог Шалва Амонашвили : «Воспитывать нужно вовремя и соразмерно с мудростью...» [Электронный ресурс] / М. Чайка // Мираман. — 2014—2016. — Режим доступа : http://miraman.ru/posts/pedagog_shalva_amonashvili_vospityvat_nujno_vovremya_i_sorazmerno_s_mudrostyu. — Дата доступа : 01.11.2016.
8. Чемберлен, Д. Разум вашего новорождённого ребёнка / Д. Чемберлен ; пер. с англ. — М. : Независимая фирма «Класс», 2004. — 218 с.
9. Чечет, В. В. Ждём тебя, малыш! / В. В. Чечет // Пралеска. — 2009. — № 7. — С. 54—55.
10. Чичерина, Н. А. Воспитание до рождения / Н. А. Чичерина. — М. : Academia, 2002. — 110 с.
11. Юнг, К. Г. Бог и бессознательное / К. Г. Юнг. — М. : Олимп : Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. — 477 с.

Материал поступил в редакцию 22.12.2016.